



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE - IEAA
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
HUMANIDADES –PPGECH
NÍVEL MESTRADO**

ADRIANNE FERNANDES DO NASCIMENTO

**O ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO NA INTERFACE COM
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO REMOTO: UM ESTUDO COM
PROFESSORES DO IFAM/HUMAITÁ**

**Humaitá - AM
2022**

ADRIANNE FERNANDES DO NASCIMENTO

**O ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO NA INTERFACE COM PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NO ENSINO REMOTO: UM ESTUDO COM
PROFESSORES DO IFAM/HUMAITÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, no Instituto de Educação Agricultura e Ambiente - IEAA, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Reis da Silva

Linha de Pesquisa: Perspectivas Teórico-metodológicas para o Ensino das Ciências Humanas.

**HUMAITÁ – AM
2022**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

N244a Nascimento, Adrienne Fernandes do
O Assessoramento Pedagógico na Interface com Práticas Pedagógicas no Ensino Remoto : Um estudo com professores do IFAM/Humaitá / Adrienne Fernandes do Nascimento . 2022
128 f.: 31 cm.

Orientadora: Vera Lúcia Reis da Silva
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Assessoramento pedagógico. 2. Práticas pedagógicas. 3. Desenvolvimento profissional docente. 4. Ensino remoto. I. Silva, Vera Lúcia Reis da. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

ADRIANNE FERNANDES DO NASCIMENTO

O ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO NA INTERFACE COM PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NO ENSINO REMOTO: UM ESTUDO COM PROFESSORES DO
IFAM/HUMAITÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) no Instituto de Educação Agricultura e Ambiente (IEAA), defendida e aprovada em 2 de setembro de 2022 pela Banca Examinadora constituídas pelos Membros.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Reis da Silva (Orientadora/ Presidente)
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Prof^a. Dr^a. Eliane Regina Martins Batista (Membro Interno)
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Prof^a. Dr^a. Marinalva Lopes Ribeiro (Membro Externo)
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Prof^a. Dr^a. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas (Suplente Interno)
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Prof^a. Dr^a. Wanda Terezinha Pacheco dos Santos (Suplente Externo)
Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO

HUMAITÁ – AM
2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus que com sua infinita sabedoria foi um verdadeiro guia nessa jornada, estando presente em minha vida como autor do meu destino que nunca me abandonou em momentos difíceis.

Aos meus pais, Ozaíra Fernandes da Silva e Francisco Sobrinho do Nascimento, que sempre me deram todo suporte necessário para que eu pudesse chegar até aqui.

Ao meu esposo, Paulo Alberto Gonçalves Lins, que foi um grande companheiro e apoiador ao longo deste percurso.

Às minhas sobrinhas, Luíza Angel Fernandes e Manuelle Fernandes que são a luz da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus que fez com que meus objetivos fossem alcançados durante todos os meus anos de estudos, por permitir que eu tivesse saúde e determinação para não desanimar e por me permitir ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo da realização deste trabalho.

À minha orientadora professora Vera Lúcia Reis da Silva, por ter desempenhado tal função com dedicação, ética, compromisso, compreensão e cuidado os quais foram essenciais para a realização deste trabalho. Também, pelos ensinamentos, pelos conselhos, pela ajuda e pela paciência com a qual guiaram o meu aprendizado.

Ao meu esposo Paulo Alberto Gonçalves Lins por todo incentivo, apoio e companheirismo durante esta jornada.

Aos meus pais e demais familiares que me apoiaram nos momentos difíceis e compreenderam a minha ausência enquanto eu me dedicava à realização deste trabalho.

Aos amigos que sempre estiveram ao meu lado, pela amizade incondicional e pelo apoio demonstrado ao longo de todo o período de tempo em que me dediquei a este trabalho.

Às pessoas com quem convivi ao longo desses anos de curso, que me incentivaram e que certamente tiveram impacto na minha formação.

Aos professores participantes que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa, enriquecendo este trabalho por meio do relato de suas vivências e experiências na qual, também, contribuíram para meu processo de formação.

Muito obrigada!

Virtudes, valores e sentimentos como amor, amizade, idealismo, coragem, esperança, trabalho, humanidade, sabedoria, respeito e a solidariedade são alguns dos instrumentos fundamentais ao bom andamento dessa orquestra magnífica que é, sem sombra de dúvida, o cerne da ópera da vida.

Gabriel Chalita

NASCIMENTO, Adrienne Fernandes do. **O Assessoramento Pedagógico na Interface com Práticas Pedagógicas no Ensino Remoto: Um estudo com professores do IFAM/HUMAITÁ.** 2022 .128 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente-IEAA/UFAM, Humaitá, Amazonas, 2022.

RESUMO

Esta pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas – UFAM teve como perspectiva buscar resposta para o seguinte problema: Qual a percepção dos professores em relação ao assessoramento pedagógico frente às práticas pedagógicas desenvolvidas na educação profissional no contexto do ensino remoto no IFAM/Humaitá? Tendo como objetivo principal compreender de que forma o assessoramento pedagógico auxilia o desenvolvimento de práticas pedagógicas em cursos que envolvem a educação profissional no contexto do ensino remoto, esta pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa. Os participantes foram 07 (sete) professores que atuam nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Como técnicas de coletas de dados foram utilizados questionários *online* para evidenciar o perfil pessoal e profissional dos participantes e o Grupo Focal, que abordou os eixos temáticos: Assessoramento Pedagógico, Práticas Pedagógicas e Desenvolvimento Profissional Docente. A análise e interpretação dos dados foi realizada à luz da Análise de Conteúdo. O aporte teórico-metodológico se fundamenta em Cunha (2014); Lucarelli (2004); Mayor Ruiz (2007); Hevia (2004); Nepomneschi (2004); Marcelo García (2009); Nóvoa (2000; 2011); Imbernón (2002; 2011); Tardif (2002), Silva (2019), entre outros. No intuito de responder à problemática da pesquisa, foram definidos os objetivos específicos: analisar a percepção dos professores sobre o assessoramento pedagógico; identificar as principais necessidades dos professores em relação ao assessoramento pedagógico no contexto do ensino remoto; explicitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas pelos professores no ensino remoto; identificar a percepção dos professores sobre o processo do desenvolvimento profissional docente. Os resultados indicaram que: i) o assessoramento pedagógico é acompanhamento e apoio importante aos professores para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. ii) o papel assumido pelos assessores é de um profissional que soma para que as mudanças aconteçam mediante a identificação e solução de problemas que emergem no cotidiano do exercício da função. iii) há necessidade de ações conjuntas para a discussão sobre as práticas dos professores, a partilha de ações e socialização de experiências que contribuam com novos aprendizados e soluções para questões surgidas no contexto da docência. iv) a interação com a assessoria pedagógica para a elaboração de novas propostas que contribuam na busca de superação das dificuldades diagnosticadas nos discentes. v) a formação continuada é um processo necessário para a profissão, mesmo que existam, ainda, professores resistentes à urgência da necessidade de ressignificarem suas práticas pedagógicas. Esperamos que esse trabalho contribua na compreensão do assessoramento pedagógico como importante aliado ao trabalho de professores não apenas nos cursos técnicos integrados das instituições de educação profissional, mas de outras modalidades e níveis nas demais instituições.

Palavras-chave: Assessoramento pedagógico. Práticas pedagógicas. Desenvolvimento profissional docente. Ensino remoto.

NASCIMENTO, Adrienne Fernandes do. **Pedagogical Advising at the Interface with Pedagogical Practices in Remote Learning: A study with teachers of IFAM/HUMAITÁ.** 2022. 128 f. Dissertation (Master in Science and Humanities Teaching) - Institute of Education, Agriculture and Environment - IEAA/UFAM, Humaitá, Amazonas, 2022.

ABSTRACT

This research developed in the Graduate Program in Teaching of Sciences and Humanities of the Federal University of Amazonas - UFAM had the perspective of seeking answers to the following problem: What is the perception of teachers in relation to the pedagogical advising facing the pedagogical practices developed in professional education in the context of remote teaching in IFAM/Humaitá? The main objective of this research is to understand how the pedagogical advising helps the development of pedagogical practices in courses that involve professional education in the context of remote teaching. The participants were seven (07) teachers who work in Integrated Technical High School Courses. As techniques of data collection, online questionnaires were used to evidence the personal and professional profile of the participants and the Focus Group, which addressed the thematic axes: Pedagogical Advising, Pedagogical Practices, and Teacher Professional Development. The analysis and interpretation of the data was done in the light of Content Analysis. The theoretical-methodological contribution is based on Cunha (2014); Lucarelli (2004); Mayor Ruiz (2007); Hevia (2004); Nepomneschi (2004); Marcelo García (2009); Nóvoa (2000; 2011); Imbernón (2002; 2011); Tardif (2002), Silva (2019), among others. In order to respond to the research problematic, the following specific objectives were defined: analyze the teachers' perception about pedagogical advising; identify the teachers' main needs regarding pedagogical advising in the context of remote teaching; explain the development of pedagogical practices by teachers in remote teaching; identify the teachers' perception about the process of teaching professional development. The results indicated that: i) pedagogical advising is an important follow-up and support for teachers to improve the teaching and learning process. ii) the role assumed by the advisors is that of a professional who adds up to make changes happen by identifying and solving problems that emerge in the daily exercise of their function. iii) there is a need for joint actions to discuss the teachers' practices, share actions and socialize experiences that contribute to new learning and solutions to issues that arise in the teaching context. iv) the interaction with the pedagogical advisory services for the development of new proposals that contribute to overcoming the difficulties diagnosed in the students. v) continuing education is a necessary process for the profession, even though there are still teachers who are resistant to the urgency of the need to re-signify their teaching practices. We hope that this work contributes to the understanding of pedagogical advising as an important ally to the work of teachers, not only in integrated technical courses in professional education institutions, but also in other modalities and levels in other institutions.

Keywords: Pedagogical Advising. Pedagogical Practices. Desenvolvimento Profissional docente. Remote Teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
MEC	Ministério da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ERE	Ensino Remoto Emergencial
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TDIC's	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DOU	Diário Oficial da União
EaD	Educação a Distância
GF	Grupo Focal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEAA	Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
CNE	Conselho Nacional de Educação
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGECH	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades
TAE	Técnico Administrativo em Educação
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Quantitativo referente às pesquisas por plataforma de buscas	26
Quadro 2 - Descrição das atribuições típicas dos cargos de Pedagogo e Técnico em Assuntos Educacionais	36
Quadro 3 - Plano de trabalho dos encontros do Grupo Focal.....	60
Quadro 4 - Eixos e dimensões estruturadas da análise	69
Quadro 5 - Perfil dos professores: gênero, faixa de idade	69
Quadro 6 - Experiência Profissional dos participantes	70

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Trajetória do IFAM no Amazonas	33
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 CAMINHOS NORTEADORES DA PESQUISA	17
1.1. TRAJETÓRIA ACADÊMICA E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	17
1.2. A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19	20
1.2.1. O que dizem as pesquisas sobre o ensino remoto no Brasil	26
1.3 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS: SÍNTESE DE SUA EXPANSÃO NO AMAZONAS	32
1.3.1 O cenário da pesquisa	34
1.3.2 Setor pedagógico no âmbito dos institutos federais de educação	34
2 CONTEXTUALIZANDO O DESDOBRAMENTO DO TEMA	37
2.1 ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO: UM PAPEL DE SIGNIFICAÇÃO PARA A DOCÊNCIA	37
2.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS A PARTIR DO CONTEXTO ENSINO REMOTO	41
2.3 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	47
3 PERCURSO METODOLÓGICO	53
3.1 A NATUREZA DA PESQUISA E A TÉCNICA DE COLETA DE DADOS	54
3.2 A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES	55
3.3 O PROCEDIMENTO DA COLETA DOS DADOS	57
3.4 O GRUPO FOCAL	59
3.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	62
3.6 DESAFIOS METODOLÓGICOS	66
4 O PONTO DE CHEGADA: O QUE OS DADOS REVELAM	68
4.1 COMPREENSÃO SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	69
4.2 EIXO I – PERFIL EM RELAÇÃO AO PERCURSO DE FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES	71
4.2.1 Reflexão sobre a formação acadêmica	72
4.2.2 Reflexão sobre a trajetória profissional docente	76
4.3 EIXO II: ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO	79
4.3.1 Contribuições do assessoramento para as práticas pedagógicas no ensino remoto	88
4.4 EIXO III - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	92
4.4.1 Concepção de práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem	92
4.4.2 Desafios para o fazer pedagógico no contexto de ensino remoto	96
4.5 EIXO IV: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	99
4.5.1 formação continuada a partir das experiências vivenciadas no contexto remoto	100
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	112
ANEXOS	125

INTRODUÇÃO

A educação tem o potencial de ampliar nossa visão de mundo para transformar a realidade que nos cerca sendo capaz de nos transformar na perspectiva de mudança sobre a realidade que estamos inseridos. Desse modo, a temática em questão me despertou o interesse em pesquisar a percepção dos professores do Instituto Federal no estado do Amazonas (IFAM) - *Campus* Humaitá sobre o Assessoramento Pedagógico realizado durante o ensino remoto frente suas práticas pedagógicas.

O cenário de ensino remoto se tornou desafiador para os professores, trazendo momentos de incertezas e impactando o seu fazer pedagógico. Nesse contexto, a assessoria pedagógica torna-se um importante aliado para auxiliar o desenvolvimento de suas práticas, visto que os professores precisaram se reorganizar e buscar novos métodos de ensino e aprendizagem diante do cenário educacional que exigiu o uso da tecnologia digital.

Diante disso, o detalhamento desta pesquisa gira em torno do assessoramento pedagógico ofertado aos professores que atuaram nos cursos integrados durante o ensino remoto, pois é imprescindível um olhar mais aprofundado sobre a temática levando em conta as dificuldades encontradas devido o processo de mudanças em que necessitaram buscar novos conhecimentos para lidar com o inesperado. Olhando nesta direção há de se visualizar o trabalho do assessoramento pedagógico como apoio para os professores, tendo em vista que estes enfrentaram dificuldades devido as mudanças no contexto educacional que foram necessárias para a continuação do processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia. Essa questão impulsionou a compreender a atuação do setor pedagógico do *campus* Humaitá quanto a oferta de assessoria aos professores para contribuir com suas práticas pedagógicas.

Para a coleta dos dados foi utilizado inicialmente o questionário *online* para obter os dados mais relevantes para esta pesquisa acerca do perfil pessoal e profissional dos participantes da pesquisa e o Grupo Focal (GF) como técnica de coleta de dados que nos permitiu vivenciar as experiências por eles mencionadas. Assim, este estudo pode trazer novas possibilidades e mudanças significativas para o campo da pesquisa, considerando a importância do trabalho conjunto entre a equipe pedagógica e os professores para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem diante do cenário atípico de pandemia.

Desse modo, percebe-se a real necessidade da busca de respostas ao problema: Qual a percepção dos professores em relação ao assessoramento pedagógico frente as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação profissional no contexto do ensino remoto no IFAM/Humaitá?

Para Gil (2008), o problema pode ser determinado por razões práticas, que se tornam importantes para auxiliar uma determinada ação e, por razões intelectuais, podem aprofundar o conhecimento do objeto de estudo.

Para direcionar a busca de respostas ao problema elaborou-se o objetivo geral: Compreender de que forma o assessoramento pedagógico auxilia o desenvolvimento de práticas pedagógicas em cursos que envolvem a educação profissional no contexto do ensino remoto no IFAM, *campus* Humaitá.

Para direcionar o alcance desse objetivo maior foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar a percepção dos professores sobre o assessoramento pedagógico;
- b) Identificar as principais necessidades dos professores em relação ao assessoramento pedagógico no contexto do ensino remoto;
- c) Explicitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas pelos professores no ensino remoto;
- d) Identificar a percepção dos professores sobre o processo do desenvolvimento profissional docente.

O delineamento desta pesquisa está pautado pela abordagem qualitativa, considerando a abrangência do objeto de estudo que envolve aspectos de reflexão e análise crítica que emergem acerca dos dados, além de revisar e estabelecer conexões de ideias relevantes para a concretização da pesquisa.

Segundo Creswell (2010), a investigação de cunho qualitativo é, predominantemente, interpretativa possibilitando ao investigador analisar o objeto de estudo em sua totalidade, promovendo a obtenção de dados mediante o contato interativo e direto com os participantes ao longo da pesquisa.

Dessa forma, considerando que esta pesquisa é motivada por inquietações observadas em minha rotina de trabalho, optei por formular questões norteadoras para evitar levantar hipóteses preliminares por se tratar de uma pesquisa em ciências sociais e humanas que envolvem pessoas que apresentam suas diferenças reações e complexidades. As questões norteadoras foram de fundamental importância para o direcionamento e organização dos eixos temáticos usados nas discussões.

Neste sentido, algumas questões nortearam a pesquisa:

- a) Qual a percepção dos docentes sobre o assessoramento pedagógico oferecido nos cursos técnicos integrados durante o ensino remoto?
- b) Qual a concepção dos professores sobre suas práticas pedagógicas?

c) Que desafios são enfrentados pelos professores, atuantes nos cursos técnicos integrados, para a realização do desenvolvimento profissional de forma contínua?

d) De que maneira as atividades remotas afetaram a saúde mental dos professores?

Quanto à estruturação do texto, o mesmo está assim organizado:

Seção I - Caminhos norteadores da pesquisa: Apresenta os caminhos que conduziram a pesquisa, apresentando minha trajetória acadêmica e experiência profissional, o panorama da educação no contexto da pandemia e o que dizem as pesquisas sobre o ensino remoto no Brasil.

Também é apresentado o *lócus* da pesquisa, trazendo uma breve história sobre a criação do IFAM até sua expansão no município de Humaitá. Apresentamos, ainda, a organização Setor Pedagógico e as atribuições sumárias do profissional pedagogo e técnico em assuntos educacionais.

Seção II – Contextualizando o desdobramento do tema: Para compreender o universo científico e obter visibilidade acerca do papel da ciência, o pesquisador necessita buscar aprofundamento teórico que embase cientificamente a validade do que será desenvolvido em seus trabalhos. Em busca da melhor compreensão sobre a temática, é dado destaque às palavras-chave que desdobraram e deram materialidade à fundamentação teórica deste trabalho. Essas palavras-chave se transformaram em itens que compuseram esta seção que são: Assessoramento Pedagógico, Práticas Pedagógicas e Desenvolvimento Profissional Docente. Os aportes teóricos são: Cunha (2014), Hevia (2004), Lucarelli (2004), Mayor Ruiz (2007), Behrens (2007), Pimenta (2007), Santos (2010), Moran (2017), Mello e Freitas (2017), Silva (2019), Marcelo García (2009), Imbernón (2002; 2009; 2010), Libâneo (1998); Fávero (2010), entre outros autores.

Seção III – Percurso Metodológico: Apresenta o percurso metodológico usado para o levantamento de dados da pesquisa qualitativa. Para delinear o campo empírico, foi necessário percorrer caminhos teóricos que pudessem fundamentar a construção da metodologia a ser aplicada, apoiando-se em pesquisadores que ajudaram a fundamentação e construção metodológica, tais como: Gil (2008), Moreira (2002), Freitas (2002), Gatti (2005), Creswell (2007), Minayo (2008), Bardin (2016), Flick (2017), dentre outros que contribuíram, significativamente, para esta pesquisa.

Seção IV – O ponto de chegada: o que os dados revelam: Apresenta os resultados construídos a partir da análise e discussão dos resultados da pesquisa com base nos temas que compuseram as discussões dos eixos temáticos. Assim, buscamos analisar as contribuições do assessoramento pedagógico para as práticas pedagógicas no contexto do ensino remoto a partir dos seguintes eixos temáticos:

Eixo I - Perfil pessoal e profissional dos participantes deste estudo: traz suas vivências e experiências sobre o percurso formativo e profissional, na qual foram significativas para a identificação desses professores;

Eixo II - Assessoramento Pedagógico: traz o resultado da pesquisa sobre o assessoramento pedagógico, função exercida pela equipe pedagógica do IFAM, *campus* Humaitá, considerado por este estudo como um espaço de contribuição para o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores durante o contexto de ensino remoto;

Eixo III – Práticas Pedagógicas: evidencia a concepção dos participantes sobre as práticas pedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem e os desafios que os mesmos enfrentaram em seu fazer pedagógico no contexto de ensino remoto.

Eixo IV - Desenvolvimento Profissional Docente: traz a compreensão da formação continuada como um processo constante de aperfeiçoamento, capacitação e qualificação profissional, que teve sua importância evidenciada a partir das experiências vivenciadas no contexto remoto.

Por fim, a Seção V – **Considerações Finais:** em que ressaltamos alguns resultados sobre a análise realizada acerca dos dados desta pesquisa, que evidenciaram o assessoramento pedagógico como um acompanhamento e apoio importante aos professores para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que o papel assumido pelos assessores é de um profissional que soma para que as mudanças aconteçam mediante a identificação e solução de problemas que emergem no cotidiano do exercício da função. Evidenciou-se, ainda, a formação continuada como um processo necessário para a profissão e de resignificação de suas práticas pedagógicas.

1 CAMINHOS NORTEADORES DA PESQUISA

Esta seção aborda os caminhos que conduziram o delineamento desta pesquisa pela busca de compreender a percepção dos professores sobre o assessoramento pedagógico realizado no IFAM - *Campus* Humaitá, no contexto do ensino remoto.

Desde que ingressei no Instituto Federal do Amazonas - IFAM, em 2010 tenho percebido que há necessidade de melhor acompanhamento aos docentes, pois, estes profissionais precisam, em várias situações, de orientação e apoio pedagógico para desempenharem suas funções com maior segurança.

Com a pandemia da COVID-19, no início de 2020, o Instituto passou a ofertar o ensino na modalidade remota e esse cenário fez emergir com mais visibilidade a necessidade de os professores terem assessoramento pedagógico para terem melhor resultado no ensino e na aprendizagem.

Dessa forma, considero ser importante dar visibilidade, também, à minha trajetória acadêmica e experiência profissional, que atualmente, na condição de assistente em administração percebo a importância do assessoramento pedagógico aos professores que estão na linha de frente do processo do ensinar e do aprender.

1.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Minha¹ trajetória acadêmica teve início no município de Lábrea, sul do Amazonas, em 2008, onde ingressei no curso de Educação Física, pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA, na perspectiva de buscar por melhores oportunidades no mundo do trabalho e em adquirir conhecimentos pertinentes ao exercício profissional foi o que me impulsionou a investir em minha Qualificação.

A experiência na docência vivenciada como professora da Rede Municipal em Lábrea foi marcante no início da profissão, pois a função exercida requereu muito de mim pelo fato de ser professora iniciante e ter que trabalhar com os anos iniciais do Ensino Fundamental, mesmo que na condição de contrato temporário, foi uma experiência desafiadora.

A proposta do contrato assinado era para atuar com a disciplina de Educação Física, porém, na prática, fui designada para trabalhar como professora em uma turma do 2º ano do

¹ A 1ª pessoa do singular é usada por fazer interligação com minha própria trajetória acadêmica e profissional.

ensino fundamental, com as disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências, Geografia, Artes e Educação Física. Neste contexto, profissionais quando são inseridos na docência, em especial, nos anos iniciais no ensino fundamental são considerados como polivalentes, pois, a eles são dadas responsabilidades para as quais a formação inicial não os preparou para exercer a docência em determinado nível ou área.

Segundo o Parecer nº. 16/1999, a polivalência seria:

[...] o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins (BRASIL, 1999, p. 37).

Diante da realidade vivenciada no campo da educação, compreendemos que situações como essa precisam ser revertidas, pois tanto alunos quanto professores podem estar sendo prejudicados no processo de ensino e aprendizagem, mesmo que se perceba o empenho e a responsabilidade diante do trabalho docente.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996), em seu Art. 62, a formação para a docência na educação básica “ far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Este documento legal preconiza a formação para o exercício da docência nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, o que comprova que este professor assume a responsabilidade de trabalhar com todas as disciplinas referente a este nível de ensino, por isso, a denominação de professor polivalente é considerada em vários estudos já realizados, como a pesquisa de Cruz; Ramos; Silva (2017, p. 1.187):

[...] reconhece-se, ainda, que esta denominação é resultado de um processo histórico no qual são definidas concepções sobre a educação, a escola, o conhecimento e a formação profissional. Na atualidade esta denominação de professor polivalente traz consigo uma série de representações que nem sempre estão associadas ao que definiu a polivalência como princípio de formação e atuação daquele profissional.

Neste sentido, o professor é visto como um profissional que tem conhecimentos em várias áreas do saber, mas nem sempre a formação inicial contempla as reais necessidades com as quais se depara em sala de aula, reforçando, assim, a lógica da responsabilização por parte do professor sobre tudo o que acontece nas aulas ou até mesmo pelo fracasso escolar.

E a minha trajetória continua, porém, não mais como docente da rede pública municipal, mas como servidora do IFAM, desde 2010, exercendo a função de Técnico Administrativo em educação. No decorrer deste período, atuei como Assistente de Alunos, trabalhando em conjunto com a Equipe Multiprofissional e Pedagógica no *Campus* de Lábrea-AM. Nesse período vivenciei experiências compartilhadas nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe, nas reuniões de pais e demais atividades relacionadas aos alunos. Isso me proporcionou um olhar mais atento para a necessidade dos professores e dos alunos.

O trabalho junto ao setor pedagógico estava atrelado à solução de conflitos e dificuldades na relação professor-aluno. Precisávamos, então, mediar e buscar ações conjuntas para a solução de conflitos que imergiam no contexto de sala de aula. Também, a responsabilidade recaía sobre a busca de alternativas para enfrentar a problemática da evasão e retenção, buscando assegurar o acesso e permanência dos alunos, principal objetivo da Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

A partir dessas vivências pude constatar a importância e a necessidade de um trabalho mais coeso no setor pedagógico dentro da instituição, *lócus* deste estudo, onde pedagogos e técnicos em assuntos educacionais, em algumas situações não compreendem seu real papel em relação às atribuições e competências para atuar com o currículo integrado. Portanto, nesse espaço surgem questões complexas que carecem de mais conhecimentos e saberes na área para atuar com mais segurança diante de aspectos sociais, culturais e até econômicos que interferem no processo de ensino e aprendizagem.

A função de Assistente Administrativo em Educação permite a atuação em outros setores relacionados ao ensino, possibilitando vivências diárias mais próximas dos professores e nessa minha aproximação ficou mais perceptível a necessidade da atuação pedagógica junto ao trabalho docente, como também a necessidade de formação continuada, principalmente, para os que vieram da área técnica. Portanto, pelo tempo de serviço acompanho e vivencio o cenário das dificuldades encontradas por professores em relação a um acompanhamento pedagógico mais direto e efetivo.

É importante ressaltar que os servidores federais recebem incentivo à qualificação como retribuição à capacitação profissional e, por esse motivo, percebe-se que existe uma visão limitada acerca do desenvolvimento profissional docente para muitos servidores, na qual o foco para essa busca se torna, apenas, para a projeção financeira, passando a ser negligenciada para a constante renovação da atuação profissional.

Nesse sentido, Zabala (1998, p.13) destaca:

Um dos objetivos de qualquer profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue esta melhoria profissional mediante o conhecimento e a experiência: O conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las.

No contexto educacional, a formação continuada visando o desenvolvimento profissional é um imperativo para os profissionais de qualquer setor da educação, em especial para os que estão na linha de frente do ensino e da aprendizagem. Contudo, apesar de não exercer a docência, o meio educacional onde atuo me possibilita aprender a partir de vivências que emergem de experiências, conversas socializadoras e representativa em relação à aprendizagem, além de mudanças de percepções e reflexões das práticas pedagógicas, que me possibilitam maior dimensão da forma de pensamento e amplitude da visão educacional.

De acordo com Tardif, Lessard (2005), o trabalho docente diante dos processos cognitivos baseados em informações, conhecimentos e concepções está ligado às atividades como a observação, a compreensão, a interpretação, a análise e a criação intelectual.

Diante do exposto, foi percebido a importância de trazer para o campo da pesquisa esta temática com a finalidade de aprofundamento por meio de estudos que evidenciassem suporte teórico e apontassem respostas promissoras sobre os questionamentos que fizera me debruçar na pesquisa.

Nesta linha de pensamento tomo como base Santos (2010, p.80) quando afirma que, “todo conhecimento é autoconhecimento” e o objeto é a continuação do sujeito por outros meios, diferente do modelo da ciência moderna, que defendia o distanciamento entre sujeito e objeto.

Portanto, as observações e vivências no *locus* do meu trabalho trouxeram a percepção das dificuldades e necessidade pelas quais passam os profissionais envolvidos nesse setor de atendimento pedagógico. Assim, percebo a importância de descrever de maneira reflexiva minha caminhada profissional e de formação que são fundamentais para a construção do sujeito pesquisador.

1.2 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19

O contexto da pandemia, causado pelo SARS-Cov-2, conhecido por novo Coronavírus, demandou medidas de isolamento social como forma de prevenção da propagação do vírus, uma vez que, o contágio acelerado e, inicialmente, descontrolado forçou a suspensão das

atividades presenciais das instituições de ensino no início do ano letivo de 2020, sem estimativa exata de retorno.

Com o fechamento inevitável das escolas, surgiu a necessidade da adoção, imediata, de um modelo de ensino pedagógico para suprir as necessidades educacionais do momento.

Em março do mesmo ano, o Ministério da Educação (MEC) autorizou as instituições de Educação Superior, integrantes do Sistema Federal de Ensino, a substituição das disciplinas presenciais por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação, pelo período de 30 dias, onde foi, posteriormente, prorrogada por mais um mês. Assim, as atividades de ensino que antes se baseavam na presença do professor e dos alunos, dentro do espaço escolar, deu lugar a um cenário digital com a incorporação do ensino remoto como estratégia para dar continuidade ao processo formativo:

Na educação, o efeito tempestivo da suspensão das aulas fez com que professores e alunos tivessem que se ajustar rapidamente às novas formas de ensinar e aprender. Nesse contexto, o uso das tecnologias e as aulas remotas emergiram como alternativas para dar seguimento às atividades escolares. (BRASIL, 2020, p. 2).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/1996 respalda o uso do ensino a distância, através de seu artigo 80º, e estabelece o ensino presencial para o nível fundamental no § 4º do art. 32:

Art. 80º. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (BRASIL,1996, p:25)

[...]

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizada como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais. [...]. (BRASIL,1996, p:11).

Diante do amparo legal para o funcionamento do ensino à distância como uma modalidade educacional realizada por mediação tecnológica para o desenvolvimento de atividades educativas entre pessoas que estejam em lugares e tempos diversos, explicitado no Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. No caso do ensino remoto, o funcionamento se deu por uma excepcionalidade para que a educação não fosse demasiadamente prejudicada. Por isso, a partir do ano de 2020, a área educacional passou a se familiarizar com um novo termo “Ensino Remoto Emergencial (ERE)”, ou seja, essa nova forma de ensino foi uma medida temporária para atender, de maneira emergencial, as necessidades educacionais de ensino totalmente remotas.

No contexto pandêmico, o ERE foi utilizado em todos os níveis de ensino. Esse panorama trouxe muitos entraves ao trabalho docente, não apenas pela implementação da nova modalidade educacional, até então, pouco conhecida, mas por toda os desafios que intervieram no desenvolvimento da atividade, quer seja do ensino e do próprio aprendizado que envolveu os professores e os alunos. Firmino et al. (2020, p. 294) destaca que, “o professor teve que, obrigatoriamente, reinventar sua prática e o primeiro passo para a inserção destas mudanças residiu na familiarização e apropriação de saberes tecnológicos relacionados ao uso das TDIC²”.

Para Firmino *et al.* (2020, p. 294), “[...] existem diferentes níveis e modos de se relacionar com a tecnologia na prática docente”. O uso das ferramentas no sentido técnico instrumentista, nada ou pouco servem para atender as demandas do ensinar e do aprender de modo significativo, pois os professores podem precisar de apoio e iniciativas de desenvolvimento profissional para a construção de espaços de formação que garanta possibilidades de trabalhar aos novos formatos de ensino.

Nessa nova realidade as ferramentas digitais foram usadas com frequência, pois, o momento requereu que as tecnologias, antes pouco utilizadas, fossem manuseadas no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem. Os professores precisaram elaborar suas aulas através da utilização de dispositivos e ferramentas do *Google*, como: *Meet*³, *Classroom*⁴, planilhas, documentos, apresentações, agenda, entre outros. Para o uso desses dispositivos e ferramentas nem todos os professores dispunham de conhecimento em que pudessem manusear com mais destrezas e criatividade a preparação das aulas síncronas assíncronas.

Com o uso das plataformas virtuais de ensino, os professores precisaram reestruturar sua forma de trabalhar, de planejar e organizar suas aulas, uma vez que não estavam preparados, pois não foram capacitados para migrar de forma repentina para uma nova forma de ensino. O contexto pandêmico deixou os profissionais da educação apreensivos, principalmente, aqueles que não tinham familiaridade com as tecnologias digitais ou não tinham domínio com essas ferramentas. Faltou-lhes formação prévia que pudessem norteá-los quanto ao desenvolvimento de atividades requeridas no ensino remoto emergencial, o que gerou maior dificuldades aos

² Sigla do termo de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação que se refere ao conjunto de tecnologias digitais que permite a associação de diversos ambientes e pessoas por meio de dispositivos, equipamentos, programas e mídias que facilitam a comunicação entre seus integrantes e otimizam as possibilidades já existentes, como um grupo de meios de difusão de informação (mídias).

³ O Google Meet consiste em um serviço de informação por videoconferência que possibilita a interação entre várias pessoas em uma única sala virtual.

⁴ O Google Classroom é um recurso redirecionado à área de educação, que consiste em um sistema de gerenciamento de conteúdo para simplificar a distribuição, a criação e a avaliação de trabalhos.

professores das disciplinas de formação profissionalizante, tendo em vista que estes necessitam desenvolver aulas práticas para aprimorar o conteúdo teórico.

A pandemia obrigou os professores a rever os métodos de ensino, os paradigmas educacionais, a forma de ensinar, de aprender e as formas de conviver. Com isso, para que mudanças aconteçam com efetividade, se torna necessário o engajamento da comunidade escolar pensando no coletivo para buscar soluções aos problemas educacionais já existentes e aos que surgirão em decorrência da pandemia.

A partir de junho de 2020, o MEC estabeleceu através da Portaria nº 544, novo prazo para a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC's, em cursos superiores do Sistema Federal, que já estavam em andamento, até 31 de dezembro de 2020, cabendo às instituições de ensino a responsabilidade sob a definição dos componentes curriculares a serem substituídos, assim como, a disponibilização de materiais e recursos aos alunos para a realização das atividades e avaliações ofertadas (BRASIL, 2020).

Pela determinação do referido documento, as aulas práticas que demandavam a utilização de laboratórios ou espaços especializados, deveriam constar em planos de trabalho específicos, devidamente aprovado por seus colegiados, e agregado ao projeto pedagógico do curso.

Em 18 de agosto de 2020 foi sancionada a Lei nº 14.040, em que se estabeleceu normas educacionais, excepcionais, a serem adotadas durante o estado de calamidade pública para a educação básica e ensino superior. Esta Lei priorizou o cumprimento dos objetivos de aprendizagem, desenvolvimento e a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública, entre outras medidas.

Para o cumprimento do ano letivo a carga horária poderia ser efetivada no ano seguinte, por meio de um *continuum* escolar, onde os dois anos escolares ou as disciplinas podem ser trabalhadas de forma concomitante no próximo ano letivo, com o objetivo de recuperar os conhecimentos que não foram trabalhados de forma efetiva, reforçando o conhecimento para suporte de novos conteúdos.

As equipes de apoio pedagógico, que normalmente ajudam os professores, também não estavam preparadas para dar o suporte que eles precisavam sobre o ensino remoto, estes também precisaram de novos aprendizados para se adaptar às mudanças. Então, tanto os professores quanto a equipe de apoio precisaram se mobilizar diante das inúmeras dificuldades vivenciadas no período de pandemia para não prejudicar na sua totalidade o andamento das atividades nesse formato online. Percebe-se, portanto, que há necessidade da equipe de apoio buscar capacitação sempre que possível, pois, sobre esta recai a responsabilidade de zelar pelo acompanhamento

pedagógico dos professores. Ao se referir sobre as equipes de apoio pedagógico, para Cunha (2014), as equipes também desempenham um importante papel nas experiências de aprendizagem dos alunos, ajudando os professores a desenvolver experiências de aprendizagem.

Com o processo de vacinação de uma boa parte da população adulta, no Instituto Federal, *lócus* dessa pesquisa, foi possível a integração de forma híbrida, ou seja, remoto e presencial. Da mesma forma, outras instituições escolares aderiram o híbrido, em que as atividades foram organizadas nas duas modalidades, enquanto determinadas turmas frequentavam presencialmente, outras de forma remota. Essa experiência já vinha sendo discutida há algum tempo, como expressa Tori (2009, p. 121):

A convergência entre virtual e real tem sido discutida há algum tempo [...]. Mais recentemente, essa abordagem tem se popularizado, e o termo aprendizagem híbrida começa a se consolidar. Com essa abordagem, os educadores podem lançar mão de uma gama maior de recursos de aprendizagem, planejando atividades virtuais ou presenciais, levando em consideração limitações e potenciais que cada uma apresenta em determinadas situações e em função de forma, conteúdo, custos e resultados pedagógicos desejados.

Essa integração foi uma possibilidade que proporcionou outras formas de fazer educação em que os professores precisaram aprender uns com os outros ou consigo mesmo, buscando alternativas de formação em cursos na internet por meio de eventos *online* diversos. Isso facilitou o convívio mais interativo em busca de conhecimentos e outros saberes que estavam faltando no fazer pedagógico dos professores. Por certo, foram momentos formativos que precisavam para compreender com mais clareza a importância de atividades que favorecessem, de fato, nesse contexto de ensino remoto uma aprendizagem que fosse significativa para os alunos. Quando os professores têm conhecimento mais aprofundado sobre o processo do ensinar e do aprender, mesmo sendo em contextos adversos, “[...] é possível planejar atividades diferentes para grupos de alunos diferentes, em ritmos distintos e com possibilidade real de acompanhamento pelos professores” (MORAN, 2015, p. 35).

Aliar a tecnologia à educação pode ser uma forma de difundir ainda mais o conhecimento, além de incorporar as instituições à nova realidade dos alunos que ao se inserirem nos diversos cursos, diferentemente dos níveis e modalidades, chegam com uma bagagem expressiva de conhecimentos na área das tecnologias digitais que, em algumas situações conhecem mais do que seus próprios professores.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o processo educacional é amplo, complexo e dinâmico e requer avanços para alcançar aprendizagem de

todos os estudantes “[...] para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes [...]” (BRASIL, 2017, p. 8).

Em agosto de 2021, o MEC reconhece que o ensino híbrido já era uma realidade na educação brasileira, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu diretrizes nacionais orientadoras para a implementação de medidas para o retorno das atividades presenciais de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar, estabelecendo em seu Art. 1º que:

O retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem, em todos os níveis, etapas, anos/séries e modalidades da educação nacional, é ação educacional prioritária, urgente e, portanto, imediata, consideradas as disposições dos Pareceres CNE/CP nº 5/2020, CNE/CP nº 9/2021, CNE/CP nº 11/2020, e CNE/CP nº 19/2020, e da Resolução CNE/CP nº 2/2020, devendo observar os seguintes aspectos, em consonância com o princípio constitucional do pacto federativo e com as diretrizes estaduais, distrital e municipais estabelecidas para o enfrentamento da pandemia [...]. (BRASIL, 2021, p. 1).

Diante de todo esse contexto vivenciado, causado pela pandemia, há de se considerar que o processo educacional requer constantes avanços para atender as necessidades e exigências que surgem com o inesperado, como foi o caso da questão envolvendo a saúde população mundial, que já faz parte dos registros históricos do século XXI.

A educação precisa romper com antigas políticas educacionais para superar o impacto negativo que não isentou as instituições escolares no contexto pandêmico.

Compreendemos que esse contexto, de alguma forma, contribuiu com novas práticas pedagógica e inovadoras por meio de atividades realizadas usando das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) com foco no processo de aprendizagem do aluno, e não mais na transmissão de conteúdo e informações no formato do ensino tradicional. Por certo, o ensino e a aprendizagem por meio do uso das TDICs é uma metodologia em que o aluno tem a possibilidade de participação ativa em atividades que requerem a resolução de problemas, de desenvolvimento de projetos e incentivo para a busca para a construção de seu próprio conhecimento.

Em 2021 mesmo com o retorno cauteloso para as aulas presenciais isso trouxe certo alívio para os professores que viam no ensino remoto dificuldades para o aprendizado dos alunos. Sobre essa situação para Valente (2014, p. 93) “alguns professores argumentam que, se já é difícil os alunos aprenderem por meio das exposições e apresentações no sistema tradicional, será ainda mais difícil que aprendam via atividade *on-line* ou assistindo vídeos”.

Esse contexto vivenciado na educação pode ter trazido pontos positivos no sentido dos professores fazerem reflexões sobre situações as inesperadas que emergiram, sendo assim, consideramos que processem e avaliem os conhecimentos que foram relevantes para suas práticas e tornem válidas as experiências para as mudanças necessárias do fazer profissional.

Nesse sentido, Cunha (2000, p.47) destaca que, a profissionalização do professor não “representa o tradicional transmissor de informações e conhecimentos”. Dessa forma, os professores precisam se reinventar e procurar estratégias que se adequem aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Quando o professor busca metodologias em que a participação dos alunos é efetiva, essa metodologia possibilita a construção da autonomia e no processo de ensino e aprendizagem o professor passa ser facilitador e mediador do conhecimento.

Portanto, reconhecemos que o contexto pandêmico trouxe algum aprendizado para a área da educação e, por conseguinte, para os professores e alunos, uma vez que, outras formas de ensinar e aprender foram possíveis, mesmo diante dos desafios que consideramos inquestionáveis em relação ao uso das TDICs, pois, não se pode negar que a falta de internet, de energia elétrica e as condições econômicas ou sociais interferem ou interferiram para o melhor desenvolvimento das atividades nas escolas.

1.2.1 O que dizem as pesquisas sobre o ensino remoto no Brasil

Para compreender acerca do universo que envolve o atual momento do ensino no Brasil durante o ensino remoto foi necessária a busca sobre o que as pesquisas recentes apontam sobre a temática. Para isso, foi realizado o mapeamento de artigos nacionais com as palavras-chave: Ensino Remoto, Assessoramento Pedagógico, Acompanhamento Pedagógico e Aulas Remotas.

Para a busca dos artigos, levou-se em conta as publicações realizadas, entre os anos de 2020 a 2021, nas plataformas: *Scielo e Capes*, como demonstrado no quadro 1:

Quadro 1- Quantitativo referente às pesquisas por plataforma de buscas

<i>Plataformas de buscas</i>	<i>Scielo 2020 - 2021</i>	<i>Capes 2020 - 2021</i>
Ensino remoto	51	65
Assessoramento Pedagógico	1	16
Acompanhamento Pedagógico	3	13
Aulas remotas	6	10

A partir do levantamento buscou-se uma seleção mais aprofundada acerca da temática, buscando selecionar dez artigos que apresentam diferentes informações sobre a temática.

Para isso, os artigos foram classificados e analisados conforme a temática do conteúdo. Assim, foi possível realizar a seleção dos artigos que trouxeram uma visão mais aprofundada sobre o contexto do ensino remoto no Brasil, suas implicações para as práticas pedagógicas e demais implicações ao processo de ensino e aprendizagem.

Esta seleção oportunizou entender a relevância e a dimensão do ensino remoto para o campo da pesquisa a ser explorado.

O primeiro artigo intitulado: “O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: Diálogo acerca da qualidade e do direito à educação” (CUNHA, 2020) tem como objetivo discutir sobre a qualidade, direito e acesso à educação a partir da organização do trabalho escolar das Secretarias Estaduais de Educação no contexto de pandemia da Covid-19 no Brasil.

Os resultados evidenciaram que o ensino remoto é excludente e agrava a qualidade da educação pública em razão de não garantir a aprendizagem, a qualidade e o direito e/ou a igualdade de acesso à educação para todos os estudantes indicando os desafios do sistema educacional quanto ao reparo das perdas acarretadas pelo formato escolar dessa conjuntura, o que demanda investimentos, planejamento e uma organização cuidadosa do trabalho pedagógico.

A pandemia evidenciou as desigualdades, problemas e desafios de um país permeado de fragilidades, contradições e emergências, principalmente no âmbito educacional das escolas públicas. Nesse contexto, as principais dificuldades são inerentes à vulnerabilidade social dos estudantes, a formação docente e a natureza das políticas dos projetos educacionais, considerando que o Ensino Remoto Emergencial foi implantado de forma repentina sem considerar as múltiplas realidades da sociedade brasileira, que revelou o quanto as políticas e projetos educacionais precisam de melhoramento, planejamento e implantação com base nos indicadores sociais.

Em síntese, a pandemia evidenciou a realidade brasileira de um país com graves problemas educacionais a serem solucionados, como a erradicação do analfabetismo e/ou a elevação do nível de escolaridade da população brasileira, assim como a melhoria no processo formativo do professor da Educação Básica, dentre outros em diferentes aspectos e contextos.

Para melhor entender o panorama do ensino remoto no Brasil, durante o período pandêmico, realizei a busca de trabalhos publicados em dossiês temáticos para analisar

No artigo: “Ensino remoto em tempos de COVID-19: Aplicações e dificuldades de acesso nos estados do Piauí e Maranhão” (RIBEIRO *et al.*, 2020), buscou analisar as

transformações ocorridas com o impacto da COVID-19 no setor educacional dos dois estados, através da análise dos empecilhos para a efetivação da aprendizagem, visto que o Brasil e vários outros países passaram a desenvolver ações de ensino e aprendizagem alternativas que implicam nos diferentes níveis educacionais.

A pesquisa revela que a formação continuada deve ser compreendida como processo constante para a busca de possibilidades para atualização e/ou a construção de novos conhecimentos, e deve ser compreendida como exercício reflexivo do saber e do fazer pedagógico na escola e demais espaços educativos.

Em termos do que explicita os instrumentos jurídicos normativos que dispõem sobre as diretrizes e bases da organização da educação nacional, em relação à formação de professores, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDB n. 9.394/96 e das políticas para a Educação implementadas em todos os níveis, “identifica-se o incentivo para que os profissionais da Educação continuem desenvolvendo-se, aperfeiçoando-se profissionalmente, aprendendo sobre seu campo profissional.”

Para o autor, a reflexão sobre a formação continuada voltada para o uso das novas tecnologias se apresenta de forma urgente. Essa percepção tem reflexos na formação de professores e na construção da identidade do professor, em razão do que sinaliza com vistas à formalização do saber/dizer no seu saber/fazer.

A partir do avanço do conhecimento científico e da repercussão das novas tecnologias de comunicação e informação, por isso, a formação continuada de professores deve superar os modelos teóricos que a orientaram ao longo de décadas, sabendo propor meios variados e complementares que desenvolvam o saber-analisar, o saber-refletir, o saber-justificar, através de um trabalho guiado pela formação.

O artigo, “A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente”, (SARAIVA, LOCKMANN, TRAVERSINI, 2020) propõe uma análise discursiva sobre a necessidade de adaptação das atividades presenciais para atividades remotas no Estado do Rio Grande do Sul no período de distanciamento social causado pela COVID-19, onde se concluiu que as escolas devem orientar seus professores a inventarem estratégias de ensino, tendo em vista que a maior parte da responsabilidade em lidar com as questões do ensino remoto são delegadas aos docentes de forma individualizada.

Ressalta que as redes de ensino não conseguiram, até o momento, desenvolver planejamentos abrangentes para produzir orientações claras sobre como os docentes deveriam proceder nesse período de migração do ensino presencial para os ambientes virtuais.

As análises constataram que a migração das atividades escolares aprofunda e/ou mantém

os processos de exclusão, através de acesso à rede de *internet*, dificuldades para a realização das atividades, entre outras. Nesse sentido, a responsabilidade dos professores tende a ser intensificada em relação ao trabalho, ocasionando o aumento da exaustão, estresse e ansiedade docente, além de tentar equilibrar as atividades letivas e administrar as dificuldades do atual momento.

O artigo “Pandemia da COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica” (BRITO, 2020), objetivou uma reflexão acerca dos impactos causados pela pandemia na prática pedagógica docente, tendo em vista que os professores foram desafiados a se reinventarem pedagogicamente para que o ensino tivesse continuidade.

Apesar de esse processo ser visto como desafiador, ele também apresenta-se como promissor para o contexto educacional, no sentido da ampliação do uso de novas tecnologias no processo de aprendizagem, onde os dados coletados revelaram que apesar das dificuldades, o momento está sendo enriquecedor para as práticas pedagógicas, visto que antes, as tecnologias digitais eram empregadas apenas como recursos de apoio para o processo de ensino e hoje apresenta-se como o principal recurso para o desenvolvimento das aulas, o que não tornou as aulas mais interessantes.

Por sua vez, o artigo, “(Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de Covid-19: no limiar do (im)possível” (ALMEIDA, L. C.;DALBEN, 2020), procura descrever a experiência que uma escola pública do Estado do Paraná enfrentou durante a pandemia de 2020 do Corona Vírus que afetou diretamente todo o sistema educacional do país.

De acordo com os autores, um dos grandes pontos a se destacar com respeito aos impactos da pandemia na escola, é o escancarar das desigualdades sociais, sobretudo no que diz respeito ao acesso às tecnologias que grande parte dos educandos de escolas públicas, como a que foi alvo da pesquisa descrita no artigo, não tem.

Há que se destacar que, de acordo com os autores, a escola em que realizaram sua pesquisa, depois de acatar a política pública para o ensino à distância ou o ensino híbrido, passou a descortinar os problemas surgidos com estas modalidades de ensino e buscar, coletivamente, soluções para os mesmos. Felizmente, dizem os autores, esta busca de soluções só foi possível graças ao processo de democratização, em que a comunidade escolar participa ativamente das decisões que dizem respeito à escola, iniciado no período anterior à pandemia.

Na sequência, foi analisado o artigo, “Coordenador pedagógico e o ensino remoto: práticas e desafios frente à pandemia” (SANTOS, 2021), procura, por meio da descrição do cotidiano de uma escola amazônica, apontar os principais desafios que a figura do coordenador pedagógico deve enfrentar em tempos de pandemia.

De acordo com o autor, um dos principais pontos do ensino quando em tempos de pandemia, é a sua transformação para a modalidade remota. Isto, para o coordenador pedagógico, como para toda a comunidade escolar, docentes e discentes, é uma grande dificuldade. Entre os desafios apontados no artigo, está o fato de que o coordenador é o responsável pela organização de todo o trabalho pedagógico, isto é, em tempos de pandemia, também acumula a função de reorganizar toda a estrutura de ensino da unidade escolar para a modalidade à distância. Além disso, aponta o autor, o coordenador precisa buscar ativamente educandos que tenham “desaparecido” do universo virtual da escola, ponderando acerca das suas dificuldades e, muitas vezes, limitações tecnológicas. Entre os coordenadores que deram entrevista ao pesquisador, um destacou que infelizmente, as crianças que não dispõem de internet têm sua aprendizagem prejudicada e, portanto, caberia ao coordenador buscar a melhor alternativa para garantir que estas crianças tivessem algum acesso à educação.

A pandemia, conclui o autor, revelou uma imensa crise no sistema de educação do país, mas também a importância da figura do coordenador pedagógico para a manutenção do funcionamento da Unidade Escolar.

No artigo, “Ensino Remoto: quais foram os impactos na vida de pessoas que compõem o processo de ensino-aprendizagem?” (RONDINI, PEDRO, DUARTE, 2020), buscou-se analisar de que forma o ensino à distância impactou na saúde mental de educadores. De acordo com os pesquisadores, cujas conclusões se baseiam em uma pesquisa feita pelo Instituto Península, 83% dos professores entrevistados (entre milhares no Brasil inteiro) relataram um imenso desgaste sobretudo mental, por conta das dificuldades com as novas tecnologias e seu desamparo quanto ao aprender o trata com as mesmas, sendo que grande parte deles não tinham qualquer formação para o ensino à distância. Além disso, 75% dos professores entrevistados afirmaram não ter tido qualquer suporte emocional durante a pandemia.

Ao fim, vê-se que, afirmam os autores, para além de um problema quanto à saúde física, a pandemia também traz grandes impactos à saúde mental dos envolvidos.

O artigo, “O acompanhamento pedagógico docente durante o período de aulas remotas” (GAVIOLI, MARCOM, 2020) buscou evidenciar a importância de acompanhar o trabalho docente como uma forma de garantir aos educadores o suporte para enfrentar o desafio de ensinar durante a pandemia.

A pesquisa das autoras se concentra, sobretudo, com um grupo de educadores do SENAI da cidade de Guaramirim (SC). Para elas, o grupo de professores indicou satisfação com a orientação pedagógica que receberam para o trabalho em período pandêmico, que se constituiu, entre outras partes, numa formação chamada “Semana Pedagógica Digital”, quando se

abrangeu questões relativas ao Ensino Remoto e à capacitação do grupo de educadores para o trato com plataformas digitais e o ensino à distância de maneira geral.

Observou-se que o trabalho realizado pelos coordenadores pedagógicos (ou orientadores) foi de extrema importância no grupo escolar pesquisado, um dado que se coaduna com a pesquisa apresentada no segundo artigo aqui analisado, o de José Fábio dos Santos.

Do mesmo modo, o artigo, “O trabalho do coordenador pedagógico em tempos de pandemia: relatos de uma articuladora sobre atividades remotas” (SANTOS, 2020) que se baseia na descrição das dificuldades enfrentadas pela coordenadora pedagógica de uma escola do município de Jardim (MS).

A autora descreveu todo o percurso de um grupo de coordenadores pedagógicos detalhadamente quando da paralisação das aulas presenciais em razão da pandemia, em 2020. De maneira geral, conclui que todo o esforço realizado pela equipe foi bastante positivo, uma vez que o banco de aulas e atividades em plataforma digital garantia aos educandos com acesso à internet que pudessem dispor de todo o material e, também, contatar os docentes. Quanto aos alunos sem acesso à internet, o grupo de coordenadores pedagógicos precisou imprimir todas as atividades, higienizá-las e, então, entregá-las a estes mesmos alunos, mesmo que em suas casas, uma vez que alguns não apareciam. O processo de busca ativa foi intenso e, garante a autora, teve bons frutos.

Para finalizar, trago as contribuições do artigo “Avaliação da aprendizagem no contexto do ensino remoto: desafios e possibilidades” (DANTAS DA SILVA; COSTA, CORRÊA, 2021) que faz uma discussão sobre os limites e as possibilidades acerca da avaliação da aprendizagem no contexto do ensino remoto.

O texto traz as considerações sobre a definição de aprendizagem a partir dos apontamentos de Luckesi (2018), Barbosa (2008), Hoffmann (2005) e Santos (2010). O estudo observa que existem muitos desafios que, estes não são novos, pois, professores e alunos lidam com o mesmo cenário há anos. Pontuam que a busca em atribuir nota em vez de reorganizar as possibilidades de ensino pode se tornar um empecilho para o planejamento e realização dessa atividade pedagógica.

Com isso, é necessário analisar o desempenho subjacente à prática avaliativa, que segundo a LDB atual tem como objetivo acompanhar o desenvolvimento do aluno a fim de orientar as ações pedagógicas posteriores. Outras barreiras também se são evidenciadas, como: o acesso à tecnologia digital (equipamentos digitais e internet), a formação de professores para o uso da tecnologia e sua introdução como fonte de aprendizagem, as dificuldades em organizar

os alunos de forma autônoma, a falta de espaço para pesquisas, o isolamento social, os estados emocionais e muitas outras barreiras que os alunos enfrentam nesse momento.

Nesse sentido, a pandemia mostrou que a educação deve aumentar o investimento em equipamentos, treinamentos e outros recursos que possam melhorar as qualidades de ensino e aprendizagem. Com isso em mente, os professores precisam buscar melhorar a educação de todos, incluindo mudanças na educação e estratégias de avaliação da aprendizagem para compreender o processo de desenvolvimento de cada aluno. Um olhar atento deve ser dedicado àqueles que não conseguem acessar plataformas virtuais e materiais didáticos, nos quais ficam privados de realizar as atividades oferecidas pelos professores.

Contudo, pode-se concluir a partir da leitura destes dos artigos, que a pandemia trouxe para a educação brasileira diversos desafios, ao mesmo tempo em que revelou, de forma mais intensa, as mazelas e as desigualdades sociais que afetam parte significativa dos brasileiros, o que dificulta o acesso e a permanência de não poucos à educação.

Percebe-se que, o ensino remoto evidenciou a fragilidade do ensino em seus vários aspectos com implicações no trabalho docente e, por conseguinte, sobre o processo de ensino e aprendizagem uma vez que requereu o uso dos recursos digitais, sendo estes uma das problemáticas centrais que se apresentou no contexto do ensino remoto emergencial. Além disso, o uso dos recursos digitais apresentou-se como uma das problemáticas centrais nesse processo de ensino, além da qualidade da aprendizagem e da precarização do trabalho docente o que se conclui que várias aprendizagens ficarão pendentes para o retorno das aulas presenciais.

Destaca-se, ainda, o trabalho hercúleo dos coordenadores pedagógicos que sobre eles pesava a árdua tarefa de planejamento, orientação, acompanhamento, e suporte para alunos e professores. Contudo, diante de todos os desafios, por certo, alguma coisa fica de aprendizado ou de reflexão sobre o inesperado que de uma hora para outra mexeu com as estruturas físicas e psicológicas das pessoas, dos profissionais, dos que estavam na linha de frente vivenciando a realidade adversa não só na área da educação, mas de outras áreas e setores das instituições quer sejam públicas ou privadas.

1.3 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS: SÍNTESE DE SUA EXPANSÃO NO AMAZONAS

A criação da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) representa a implantação de uma política pública integradora da educação, ciência

e tecnologia que devem estar em consonância com os diversos setores da sociedade, de forma a oferecer mecanismos de educação continuada, sem perder de vista a formação profissional, cultural, política e ética dos cidadãos.

No cumprimento desses objetivos, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) possuem a missão de ofertar educação básica, profissional e superior, multicampi e pluricurriculares, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

A Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica juntamente com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Colégio Pedro II.

A instituição percorreu um longo trajeto que se iniciou em 1909, com a criação de uma Escola de Aprendizes Artífices, sancionada pelo Presidente da República Nilo Peçanha por meio do Decreto Lei nº 7.566, de 23 de setembro, passando por outras mudanças, até chegar à criação dos IFs, como mostra a Figura 1:

Figura 1 - Trajetória do IFAM no Amazonas



Fonte: Regimento do IFAM

Em 29 de dezembro de 2008, foi sancionado pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto nº 11.892 criando trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia, sendo um deles o Instituto Federal do Amazonas substituindo a estrutura organizacional do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) já existente no Estado, que contava com a Reitoria e mais cinco *campi*, sendo três em Manaus, um em Coari e um em São Gabriel da Cachoeira.

Atualmente, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

(IFAM) possui 17 *campi* distribuídos pelo Estado oferecendo Educação Superior, Básica e Profissional, nas formas de ensino: Integrado⁵, Subsequente⁶, Concomitante⁷, Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁸, Graduação e Pós-graduação (*Lato Sensu e Stricto Sensu*), presencial e EaD.

1.3.1 O cenário da pesquisa

O *Campus* Humaitá integra um dos quatro *campi* da Fase III de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Amazonas, criada através da Portaria nº 993, de 07 de outubro de 2013. Está localizado no KM 07 da BR 230, zona rural da cidade de Humaitá.

O *Campus* possui, até 2022, 10 turmas, 436 alunos, 40 professores e uma equipe pedagógica para coordenar as ações didático-pedagógicas compostas por 03 Técnicos em Assuntos Educacionais, 01 Coordenador de Ensino e 01 Diretora do Departamento de Ensino, além de uma equipe multiprofissional composta por 30 servidores técnico-administrativos em educação para auxiliar às atividades de apoio ao ensino, pesquisa e extensão.

Os cursos ofertados estão distribuídos nas seguintes formas de ensino:

- **Integrado:** Com os cursos técnicos de nível médio de Informática, Administração, Vendas, Agropecuária e curso técnico em Administração de Educação de Jovens e Adultos - (EJA).

- **Subsequente:** O campus trabalha com seis turmas na modalidade subsequente, pós-médio profissionalizante, com os cursos de Administração; Florestas; Informática para Internet; Manutenção e Suporte em Informática; Recursos Pesqueiros e Secretariado (IFAM/HUMAITÁ, 2020).

1.3.1 Setor pedagógico no âmbito dos institutos federais de educação

O Setor pedagógico dos Institutos Federais é composto por servidores pedagogos (as) e Técnicos em Assuntos Educacionais (TAE), com lotação no Setor pedagógico, vinculado ao

⁵ Na forma integrada os alunos cursam o ensino técnico e o ensino médio ao mesmo tempo em horário integral.

⁶ A forma subsequente é voltada para alunos que já concluíram o ensino médio e desejam ingressar no curso técnico.

⁷ A modalidade concomitante intercomplementar consiste em uma capacitação técnica cursada simultaneamente ao novo ensino médio. Sua oferta é válida a alunos que já ingressaram ou vão ingressar no ensino médio (ensino fundamental concluído), sempre no contraturno da educação básica.

⁸ A modalidade Educação de Jovens e Adultos EJA é destinada ao público que não completou, abandonou ou não teve acesso à educação formal na idade apropriada. A EJA é popularmente conhecida como supletivo.

Departamento de Ensino de cada *campus*.

O foco de atuação da Equipe pedagógica deve ser direcionado à Gestão Pedagógica do *campus*, pilar para se alcançar a atividade fim da instituição, o aprendizado. Para isso, a gestão deve buscar um trabalho coletivo para planejar as estratégias que condiga com a realidade dos cursos para alcançar resultados promissores no ensino e na aprendizagem.

Compete, também, à gestão escolar a responsabilidade sobre a avaliação do desempenho dos alunos através do acompanhamento e avaliação do desenvolvimento e alcance das metas educacionais estabelecidas.

O coordenador pedagógico é o principal responsável pelo direcionamento das atividades da equipe pedagógica, com ênfase na busca dos objetivos do planejamento, estimular o engajamento da comunidade escolar no processo de ensino e a criação de um ambiente estimulante e prazeroso que proporcione a aprendizagem.

Os cargos de pedagogo (a) e TAE estão classificados no mesmo nível hierárquico, ambos pertencentes à classe E no Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, previsto pela Lei nº 11.091 de 12 de janeiro de 2005. Nela o nível de classificação dos cargos dos servidores é estabelecido a partir do requisito de escolaridade, nível de responsabilidade, conhecimentos, habilidades específicas, formação especializada, experiência, risco e esforço físico para o desempenho de suas atribuições.

Para ingressar nas funções públicas de Técnico em Assuntos Educacionais é exigido como requisito de qualificação para ingresso possuir escolaridade em curso superior em Pedagogia ou Licenciaturas e por sua vez, possuir graduação em Pedagogia para o cargo de Pedagogo (a).

A descrição das atribuições sumárias de ambos os cargos é prevista segundo o Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, com as seguintes ações:

a) Cargo de Pedagogo: Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re) construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão;

b) Técnico em Assuntos Educacionais: Coordenar as atividades de ensino, planejamento e orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O ofício circular também discrimina as atividades típicas dos cargos, conforme o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Descrição das atribuições típicas dos cargos de Pedagogo e Técnico em Assuntos Educacionais

PEDAGOGO	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estudar medidas que visem melhorar os processos pedagógicos, inclusive na educação infantil; ✓ Elaborar e desenvolver projetos educacionais; ✓ Participar da elaboração de instrumentos específicos de orientação pedagógica e educacional; ✓ Organizar as atividades individuais e coletivas de crianças em idade pré-escolar; ✓ Elaborar manuais de orientação, catálogos de técnicas pedagógicas; participar de estudos de revisão de currículo e programas de ensino; executar trabalhos especializados de administração, orientação e supervisão educacional; ✓ Participar da divulgação de atividades pedagógicas; ✓ Implementar programas de tecnologia educacional; ✓ Participar do processo de recrutamento, seleção, ingresso e qualificação de servidores e discentes na instituição; ✓ Elaborar e desenvolver projetos de ensino-pesquisa-extensão; ✓ Utilizar recursos de informática; ✓ Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional. 	
TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino aprendizagem, traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento do mesmo e criando ou modificando processos educativos em estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional, para proporcionar educação integral aos alunos; ✓ Elaborar projetos de extensão; ✓ Realizar trabalhos estatísticos específicos; ✓ Elaborar apostilas; ✓ Orientar pesquisas acadêmicas; ✓ Utilizar recursos de informática; ✓ Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional. 	

Fonte: Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC.

No *Campus* Humaitá, o setor técnico pedagógico possui, atualmente, em seu quadro permanente de servidores 03 Técnicos em Assuntos Educacionais, sendo dois com formação em Pedagogia e 01 com licenciatura em Biologia. Desde 2019, a instituição não possui mais o servidor lotado na função de pedagogo, uma vez que o *campus* não detém o código de vaga inerente ao cargo. Desse modo, a equipe é composta pelos 03 técnicos em assuntos educacionais, além de uma professora pedagoga que responde pelo Departamento de Ensino que também auxilia com as atividades de assessoramento pedagógico.

2 CONTEXTUALIZANDO O DESDOBRAMENTO DO TEMA

Para compreender o universo científico e obter visibilidade acerca do papel da ciência, o pesquisador necessita buscar aprofundamento teórico que embase cientificamente a validade do que será desenvolvido em seus trabalhos.

Em busca dessa melhor compreensão da temática, buscamos destacar às palavras-chave que desdobraram e deram materialidade à fundamentação teórica deste trabalho. Essas palavras-chave se transformaram em itens que compuseram esta seção.

2.1 ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO: UM PAPEL DE SIGNIFICAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

É oportuno partir do conceito de assessoramento pedagógico, por considerar que sua funcionalidade é importante não apenas para o corpo discente de uma instituição, mas, principalmente, para o corpo docente. A Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário v.2 (2006, p. 383), traz o termo “Assessoramento pedagógico” no pensamento de Nicastro e André Ozzi.

[...] ação intencional de acompanhamento e apoio aos processos pedagógicos produzidos em espaços escolares e não escolares. Para alguns autores é uma prática especializada em situação que requer a definição de valores e um enquadre teórico explicitado.

Sendo o assessoramento pedagógico uma ação intencional e deliberada para o acompanhamento e apoio a professores, considera-se um importante aliado ao trabalho desses profissionais, uma vez que, por meio da ação conjunta, busca-se melhorias para o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, apesar de sua importância, a assessoria pedagógica, ainda, se constitui como uma função em construção, tendo em vista que suas ações merecem ser melhor compreendidas em seu espaço de atuação, tanto nos ambientes escolares como nos acadêmicos.

Esta realidade para ser melhor compreendida pode partir da necessidade de uma clara definição sobre a atuação de profissionais da área pedagógica, tendo em vista que, a atuação do pedagogo no sentido de supervisão e coordenação, muitas vezes, é exercida com ações e atitudes que não favorecem o trabalho conjunto e de reflexão sobre as práticas. Neste sentido, a função do assessor pedagógico se confunde com o de um profissional de fiscalização das práticas pedagógicas dos professores, isso pode trazer implicações negativas para o bom andamento do exercício da função.

Entendemos que, o assessoramento pedagógico precisa ser realizado por profissionais especializados que compreendam seu campo de atuação. Lucarelli (2004), menciona uma realidade em que os assessores pedagógicos de uma determinada universidade se sentiam estrangeiros em seu próprio território acadêmico por serem professores da própria universidade. Essa realidade exposta pela autora nos remete ao pensamento de que falta se desenvolver nas instituições a cultura do assessoramento pedagógico, pois, nem sempre, os professores reconhecem essa importante função de apoio na área pedagógica.

Em pesquisa realizada por Cunha (2014) foi evidenciado que nas universidades as ações de assessoramento eram exercidas por professores da área pedagógica, que possuíam experiência na docência, porém, a permanência na função acontecia de forma transitória, tendo em vista que seu vínculo funcional não estava voltado para esse espaço de atuação. Destaca, também, que o ingresso para a função tem sido realizado por concurso público, que, por muitas vezes, adentram na carreira sem experiência na docência.

Nesse sentido, as dificuldades de atuação na função podem estar atreladas a formação e ausência de experiência, já que o assessoramento pedagógico está relacionado com o acompanhamento de professores que apresentam a necessidade de apoio, como é o caso que, comumente, apresentam os professores iniciantes, como Silva (2019, p. 48) aponta:

O assessoramento pedagógico se constitui numa estratégia de acompanhar a novos profissionais que, na condição de iniciantes ou ingressantes na docência, esperam por um apoio por parte das instituições, contando ser assessorados por especialistas que podem ser, inclusive, um de seus pares com mais experiência ou com condições profissionais de acompanhá-los no início da trajetória universitária.

Para Cunha (2014, p. 339), torna-se necessário “investir na qualificação dos assessores, favorecendo seu próprio desenvolvimento profissional”. Além disso, o processo de formação se constrói de forma contínua, na coletividade com os pares, na socialização de conhecimentos entre assessor e assessorado a partir das vivências e desafios compartilhados, pois, “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado” (NÓVOA, 1992, p. 26).

Desse modo, o trabalho conjunto pode resultar em significativas aprendizagens para atuação de assessores, uma vez que a função se apresenta de forma complexa e repleta de desafios, e quando não gerida de forma coletiva leva a atitudes imediatistas que podem não surtir o efeito ou alcançar os objetivos das ações propostas.

Para Franco (2008, p. 128) a atividade de ação pedagógica não é fácil, ao dizer que:

É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos.

Além das dificuldades, Cunha (2014, p. 44) destaca que as assessorias pedagógicas ainda não obtiveram o pleno reconhecimento de seu trabalho no espaço acadêmico e pode haver várias explicações para esse fenômeno, como a crise do ensino nas universidades onde,

[...] essa crise acontece quando os desafios são cada vez maiores para os processos de ensinar e aprender no contexto contemporâneo. Mas, também, a falta de reconhecimento pode ser decorrente do próprio campo pedagógico, que está exigindo renovação, para enfrentar as mudanças culturais e epistemológicas atuais.

Diante dessa realidade, a autora compartilha experiências de universidades argentinas onde existe uma cultura de valorização sobre a assessoria pedagógica que se tornou referência no campo da pedagogia universitária através das iniciativas de Lucarelli (2004) e Mayor Ruiz (2007), mas, mesmo assim, ainda existem fragmentos em relação à aceitação de muitos docentes com estes profissionais. Desse modo, a valorização e conhecimento da função poderá refletir para o fortalecimento das iniciativas de formação, através de suas ações em busca de reflexão sobre as práticas de professores e formação continuada voluntária.

Hevia (2004) traz uma análise, a partir de dados coletados em sua formação oferecida pelo grupo de Lucarelli, de que o papel do assessor pedagógico vem no sentido de ser um facilitador, um coordenador do processo de formação, que “estimula a integração dos participantes na experiência formativa, procurando favorecer a disponibilidade emocional e cognitiva necessária para a progressiva autonomia que se deseja alcançar” (HEVIA, 2004, p. 87). Porém, seu papel torna-se extremamente complexo em virtude da variedade de atores com os quais têm de lidar, além da heterogeneidade de exigências que a ele são conferidas, especialmente, as relacionadas às questões institucionais.

Sobre o papel do assessor, Nepomneschi (2004, p. 57) destaca algumas questões que surgiram a partir das respostas às perguntas realizadas e aos relatos dos assessores no decorrer da formação. Uma delas é de que o assessor carrega uma “multiplicidade de demandas indiscriminadas”, ou seja, realiza muitas tarefas e nem todas seriam realmente parte de seu trabalho. Outra questão é que a demanda de mudança nas práticas é tão grande quanto os limites institucionais para poder chegar até elas. Essas problemáticas refletem no sentimento de solidão, impotência e isolamento relatado pelos participantes do estudo em relação ao seu papel.

Lucarelli (2004, p. 37) define que os assessores são “como atores dinamizadores das práticas que acontecem na aula”. Porém, os assessores revelam que, por vezes, são procurados apenas para darem orientações técnicas relativas à elaboração de planos, propostas de avaliações institucionais e outras demandas da gestão que não fazem jus aos espaços de discussão, reflexão e intercâmbio que pretendem ocupar. Dessa forma, torna-se necessário a valorização da atuação dos assessores pedagógicos para que sua atuação se fortaleça, pois, definir o papel do assessor pedagógico é primordial para que seu trabalho floresça junto aos professores e a realidade que assola a instituição.

Para Nepomneschi (2004) o assessoramento para docentes universitários pode apresentar mais dificuldades, pois, mesmo com o desenvolvimento de uma cultura de formação pedagógicas nas universidades, seria difícil para muitos docentes receber orientação em relação às questões pedagógicas de outros profissionais.

Para Broilo (2015, p. 55) as ações das assessorias dentro das universidades precisam percorrer o caminho, visando a revisão e a reconstrução da docência no ensino superior, sendo preciso:

Rever o papel e a ação dos setores pedagógicos ou os projetos e programas que envolvem as preocupações pedagógicas na universidade é fundamental para melhorar os processos institucionais ora em implantação ou mesmo aqueles já criados e implantados, dando, assim, visibilidade ao que tem sido realizado nessa área.

Então, ao dar visibilidade às ações de assessoramento pedagógico constitui-se como possibilidades para refletir e compreender as dimensões e implicações da didática no processo de ensinar e aprender, necessárias para a formação contínua dos professores. Assim, a assessoria pedagógica se caracteriza como um espaço possível de formação e um contributo para a qualidade do ensino.

Para Imbernón (2011) o assessoramento pedagógico tende a valorizar o processo de formação continuada a partir das demandas trazidas e identificadas no cotidiano escolar, onde é possível traçar o direcionamento da formação continuada com intuito de reconhecer falhas, solucionar problemas e superar as dificuldades que interfere na prática pedagógica. Nesse sentido, os professores serão sujeitos de suas próprias práticas, tomando a ação pedagógica como ponto de partida para o seu processo formativo.

Recorremos à Cunha (2014) ao se referir à formação na perspectiva da epistemologia da prática quando os professores implicados em ciclos de reflexão e diálogo com os problemas da prática, produzem conhecimentos sobre o ato de ensinar. Considera que a melhoria da qualidade de ensino na educação necessita ser um compromisso institucional, devendo estar

articulada com as políticas públicas mais amplas, em que “[...] a responsabilidade pelo sucesso dos processos de ensinar e aprender precisa extrapolar a visão tradicional de responsabilidade individual do professor” (CUNHA, 2014, p. 13).

Sendo assim, o assessoramento pedagógico tem seus desafios, mas, também, se visualizam possibilidades para contribuir com a formação continuada no processo de implementação de ações pedagógicas institucionalizadas, objetivando o fortalecimento do coletivo e do desenvolvimento profissional docente.

2.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS A PARTIR DO CONTEXTO ENSINO REMOTO

A partir do contexto pandêmico, certamente, as práticas pedagógicas requererão dos professores outras formas do fazer pedagógico em sala de aula, uma vez que, o uso das tecnologias digitais desafiou o processo de ensino e aprendizagem neste contexto. Neste sentido, visualizamos possibilidades dessas tecnologias continuarem fazendo parte do processo do ensinar e do aprender nos níveis e modalidades da educação, pois, mesmo sendo uma prática desafiadora, entendemos haver a necessidade de adaptação, inovação e ressignificação das práticas pedagógicas dos professores.

O ensino remoto emergencial se tornou desafiador para os professores, mas, também, possibilitou a esses profissionais experienciarem outras situações desafiadoras para a quebra de paradigmas. Nesse sentido, Behrens (2007, p. 441) ressalta que “os paradigmas determinam as concepções que os professores apresentam sobre a visão de mundo, de sociedade, de homem e da própria prática pedagógica que desenvolvem em sala de aula”. Assim, podem influenciar as práticas pedagógicas docentes de forma significativa, na qual sua resistência ou aceitação reflete diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Por sua vez, Santos (2010) faz considerações acerca da emergência de um novo paradigma diante da crise do paradigma dominante, que nega outras formas de conhecimento. Sendo assim, entendemos que a realidade do ensino remoto emergencial fez evidenciar na contemporaneidade nova forma de ensinar e de aprender e usar outras metodologias. Portanto, uma metodologia até então pouco difundida ou utilizada de maneira mais expressiva na prática pedagógica de professores passou a fazer parte desse novo contexto vivenciado pela educação. A metodologia a que nos referimos é a chamada Metodologia Ativa, que conforme Moran (2017, p. 37):

Aprendemos ativamente desde que nascemos e ao longo da vida, em processos de *design* aberto, enfrentando desafios complexos, combinando trilhas flexíveis e

semiestruturadas, em todos os campos (pessoal, profissional, social) que ampliam nossa percepção, conhecimento e competências para escolhas mais libertadoras e realizadoras. A vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamentos de desafios cada vez mais complexos.

Diante dos desafios complexos, as dificuldades, certamente, aparecerão no processo do ensinar e do aprender. Por isso, saber lidar com as tecnologias digitais pode ser um tanto desalentador para os professores que, ainda, não dominam essas ferramentas e apresentam resistência diante do novo. Assim, o processo do ensinar e do aprender durante o ensino remoto requereu dos professores a busca por conhecimentos quanto ao uso das tecnologias digitais para transformar as aulas em experiências de aprendizagem significativas para os alunos.

Associar as tecnologias digitais ao processo e ensino implica pensar em ferramentas tecnológicas que propiciem tais feitos, uma vez que a geração de alunos nascidos na era das tecnologias digitais, que as escolas recebem na contemporaneidade, são considerados por Palfrey (2011) como nativos digitais, que crescem imersos ao mundo tecnológico. Portanto, esses alunos acompanham ativamente e aprendem de forma natural, pois apresentam mais familiaridade em algumas situações do que seus próprios professores.

A partir do ensino remoto vivenciado no âmbito educacional, em que a *internet* se mostrou indispensável para a transmissão das aulas, entre outras atividades, coube ao professor usar metodologias para ressignificar suas práticas pedagógicas em que fosse possível dinamizar o processo do ensinar e do aprender. No entanto, a resistência a novas metodologias usando as tecnologias digitais pode ser um fator negativo e inibidor da criatividade tanto dos professores quanto dos alunos, pois, estes últimos podem ficar enfadados diante de um ensino meramente transmissor e repetitivo. Sobre essa concepção, Cunha (2008) destaca que o tradicionalismo está atrelado ao profissional que, historicamente, exerce suas atividades com reflexo de como ele aprendeu.

Diante da necessidade dos professores exercerem a docência, Pimenta (2007) menciona que a atuação do professor não deve consistir em atividades meramente burocráticas com conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Para a autora, é importante que eles dominem não apenas os conhecimentos de sua área formativa, mas que compreendam a importância de terem outros conhecimentos ou saberes que contribuam com o processo de humanização e “desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.” (PIMENTA, 2007, p. 18).

Para isso, espera-se que os professores mobilizem os conhecimentos necessários para a compreensão do ensino a partir da realidade social, desenvolvendo a capacidade de investigação

de sua própria prática pedagógica para que ocorra a transformação de seus saberes-fazer no processo de construção contínua de sua identidade. Para Pimenta (2007, p.19):

Uma partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

Para o processo de construção da identidade docente, faz-se necessário a mobilização de saberes. Para Pimenta (2007) os saberes são oriundos da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos e da experiência. Por sua vez, para Tardif (2002, p. 36) “ [...] Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.”

Percebemos, portanto, que a docência precisa estar ancorada em saberes para respaldar as práticas dos professores. Sobre essas práticas, recorreremos a Silva (2019) para fazer a diferenciação entre práticas docentes e práticas pedagógicas. A prática docente compreende-se “[...] o eu profissional, ou seja, as ações, as relações, o agir e o fazer do professor na sua profissionalidade. É a docência em movimento, é um processo contínuo de ser e estar na profissão” (SILVA, 2019, p. 51). Já a prática pedagógica compreende-se como [...] o processo o processo mais específico do ensinar e do aprender e, por isto, constitui-se como um espaço dinâmico entre teoria e prática. Por sua dimensão social, seu caráter de intencionalidade, é mais ampla, mais complexa.” (SILVA, 2019, p. 51).

Nesse sentido, a docência vai se constituindo a partir de uma série de elementos que o professor necessita possuir para integrar a sua identidade. Para Tardif, Lessard (2005), essa construção se apresenta como um permanente processo que alia a reflexão teorizada com o espaço de sua prática, agregando, necessariamente, os elementos principais da formação e vários saberes oriundos de fontes diferentes, produzidos em contextos institucionais e profissionais.

Dessa forma, o professor não deve se limitar a um único saber para não invalidar outros saberes ou conhecimentos, pois, como mencionam Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, pois, sua prática íntegra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações”. Para os autores, esses saberes estão atrelados aos conhecimentos inerentes ao currículo, a formação profissional, aos saberes experienciais, além dos saberes da disciplina adquiridas em sua formação.

Assim sendo, corroboramos com o entendimento de que os saberes dos professores são

plurais e, isso pode dar-lhes melhor segurança para atuarem e agirem em diferentes situações, mobilizando metodologias que atendam às necessidades do ensino e aprendizagem.

Desse modo, é possível compreender que os saberes são indispensáveis à prática pedagógica, pois, esta constitui-se como expressão legítima da prática docente. Sendo assim, em tempos de constantes mudanças, o professor precisa ressignificar sua forma de ensinar e de aprender. Para Silva (2019, p. 52):

Diante do cenário de mudanças na contemporaneidade, em que, o conhecimento tem alcançado significativo valor, sempre em constante transformação, as incertezas, o inesperado, o ilusório da verdade absoluta são características do nosso tempo e apontam para múltiplas direções para a educação. E, neste contexto, cabe ao professor buscar possibilidades de significar/ressignificar suas práticas.

Para Imbernón (2002), a educação contemporânea tem se tornado cada vez mais multifacetada devido as significativas alterações e estruturas educativas, científicas e sociais, sendo necessário buscar mudanças para oferecer educação significativa para a vida do educando em toda sua complexidade. Para este autor, o momento contemporâneo propõe aos professores uma nova formação para desenvolver capacidades de aprendizagem em relação a convivência, a cultura do contexto, e a interação de cada pessoa com o resto do grupo com seus semelhantes e com a comunidade que envolve a educação.

Sendo assim, a educação tende a assumir uma postura diante das mudanças emergentes e na própria formação de professores. Essa ideia vai ao encontro do apontamento de Moraes (2012), sobre a necessidade de se instituir novos enfoques epistemológicos, ontológicos e metodológicos, mais abrangentes e profundos, que causem mudanças relevantes, significativas e necessárias no campo da educação.

O posicionamento crítico dos docentes sobre suas práticas contribui para a realização de uma formação que seja, ao mesmo tempo, contínua e permanente, buscando novos conhecimentos em que o objetivo sejam mudanças significativas no processo do ensinar e do aprender. Mesmo sabendo que a melhoria da qualidade do que se ensina e se aprende não se limita apenas para a formação dos professores, envolve, portanto, outros fatores. Nesse contexto, Sabucedo, Pérez e Zabalza (2009) definem que para melhorar a qualidade do ensino é, definitivamente, um processo complexo, onde diferentes fatores estão envolvidos, como: as políticas educacionais, os recursos disponíveis, as tradições e culturas específicas de cada país, a formação e experiência dos professores, além da motivação dos alunos. Contudo, “[...]o fator que exerce maior influência decisiva na qualidade do ensino é, sem dúvida, o corpo docente e a formação prática que desenvolve” (SABUCEDO, PÉREZ E ZABALZA, 2009, p. 2).

Compreendemos, portanto, que a persistência na reprodução de uma prática fragmentada pode implicar em resistência para as mudanças de práticas pedagógicas, prejudicando o processo de uma aprendizagem significativa.

O impacto dos modelos do ensino tradicional na educação tem sido a fragmentação das disciplinas ensinadas isoladamente, em que o papel do professor é transmitir os conteúdos para os alunos memorizarem. Nessa concepção, Silva (2019, p. 52) ressalta que “os resquícios de um ensino repetitivo, fragmentado, que ainda acompanham a trajetória docente, decorrem de um processo histórico não muito distante de nossos dias”.

Perante o contexto pandêmico, ficou praticamente impossível os professores não se reinventarem e não usarem as ferramentas tecnológicas no cotidiano da docência, o que, de certa forma, implicou nas práticas pedagógicas que comumente vinham desenvolvendo em suas aulas. Esse contexto exigiu um repensar sobre as práticas que já vinham ocorrendo nas escolas, uma vez que, deu visibilidade ao despreparo dessa instituição e de seus professores. O momento foi desafiador e um deles pairava da falta de conhecimentos e habilidades nas tecnologias digitais para serem usadas no cotidiano das atividades que o ensino remoto exigia.

Diante disso, algumas condições foram requeridas como impulsionadoras do processo de construção de práticas inovadoras com o uso das tecnologias digitais, pois, estas trouxeram implicações nas formas de ensino e aprendizagem nos ambientes escolares e acadêmicos. Isso requereu ruptura paradigmática, como no dizer Cunha (2008), essa ruptura é uma perspectiva de inovação no ensino e na aprendizagem. Nesse sentido, para Behrens (2013), as novas concepções paradigmáticas inovadoras visam superar a fragmentação e reprodução do conhecimento, na qual o raciocínio e os sentimentos dos alunos sejam levados em conta para que eles participem ativamente como produtor de seu próprio conhecimento. A velocidade e o volume das informações transformam os paradigmas conservadores em obsoletos. Diante desse pensamento, as certezas absolutas e inquestionáveis, as visões fragmentadas, reducionistas e descontextualizadas do mundo precisam dar lugar a novos conhecimentos e nova forma de pensar sobre o quê e o porquê dos conteúdos ensinados, dando sentido ao que se ensina e ao que se aprende para as reais mudanças que se desejam com a educação por meio das inovações com intenção de transformação.

Mello e Freitas (2017 p. 1795) entendem o termo inovação,

[...] em um sentido emancipatório, [...] favorecendo a participação democrática e o envolvimento consciente das pessoas para gerar uma mudança, criar ou agregar conhecimentos para transformar uma situação problemática dentro de um contexto histórico social.

Seguindo esse pensamento, a inovação não se refere, simplesmente, ao uso das tecnologias digitais, pois o uso de dessas ferramentas de forma técnico-mecânicas não correspondem ao real sentido de ações inovadoras. A inovação trata-se de “intervenções pedagógicas criadas/escolhidas de forma coletiva que visam, através da mudança nas estratégias de construção ou organização de conhecimentos, alcançar os objetivos almejados por determinado grupo” (MELLO E FREITAS, 2017, p. 1794).

Nas práticas pedagógicas inovadoras há possibilidades reais de proporcionar aos alunos uma visão diferenciada em busca de respostas ou soluções para problemas da realidade do cotidiano em que estão inseridos, quer seja nos aspectos sociais, culturais e outros em que represente uma aprendizagem significativa. A atitude do professor passa a ser de mediador do processo de ensino e aprendizagem, valorizando a participação ativa dos alunos.

As práticas pedagógicas por se constituírem como um espaço dinâmico entre a teoria e prática requerem contínua formação por parte dos professores. Para Pimenta (2012) torna-se importante buscar os caminhos para a formação continuada para ressignificar os processos formativos por intermédio da aquisição dos saberes necessários para a docência. Isso refletirá na reconstrução dos questionamentos, conhecimentos e na forma como o professor intervém no processo educativo. Para Lucarelli (2004), a formação de professores, em sua estrutura teórica e em suas propostas, ecoa sobre à transformação do sujeito, do seu modo de pensar e sentir, à modificação de suas atitudes e, ao lado, aquele que focaliza o objeto da formação; é aquele que se pergunta em que aspectos insistir, com que propósitos, com base em que demandas deseja desenvolver as ações.

O processo formativo colabora para atualização das práticas pedagógicas e possibilita momentos de reflexão que pode suscitar novas formas de fazer o trabalho docente. Para Freire (1991, p. 58), “A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”. Portanto, o processo de formação de professores pode contribuir para ultrapassar as barreiras do ensino meramente repetitivo a partir do momento que leve em consideração a necessidade da ação reflexiva para a superação dos paradigmas que ainda persistem no cotidiano da docência.

Zanchet; Cunha (2007, p. 182), pontuam que “incentivar o processo de inovações é agir contra um modelo político que impõe, não raras vezes, a homogeneização como paradigma”. Dessa forma, os paradigmas contemporâneos emergem para a renovação das práticas pedagógicas docentes, visando mudanças para atender as atuais demandas da sociedade, sem perder o foco para a construção da cidadania.

2.3 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Há tempos, muitas questões permeiam a definição do desenvolvimento profissional do professor em relação a seus saberes, suas práticas e sua identidade. Essas questões podem ser pautadas sobre o entendimento que os próprios professores são os protagonistas de sua formação, onde esse processo não está voltado apenas para a aquisição de conhecimentos teóricos com práticas de reprodução, pelo contrário, consiste na busca contínua, organizado, sistemático e de autorreflexão que compreende os percursos trilhados pelos professores para a compreensão de sua identidade, concepções, saberes e práticas profissionais, durante todo o exercício da docência.

Para Marcelo García (2009), essa definição deve ser pensada a partir de uma "[...] conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores", ou seja, é um processo que percorre toda a vida do professor abrangendo diferentes tipos de oportunidades e experiências que são sistematicamente planejadas para estimular o desenvolvimento e sua evolução, que deve ser concebido em estreita ligação com a busca da identidade profissional, pela forma como se definem a si próprios e aos outros.

Para melhor exemplificar a importância do desenvolvimento contínuo, podemos fazer a comparação com o atendimento médico, onde dificilmente gostaríamos de receber uma prescrição de exames com recursos ultrapassados, enquanto já existam novos métodos mais eficazes e atuais. Da mesma forma, ninguém gostaria de testar um medicamento que não tenha sido verificado e aprovado pelos órgãos competentes.

Nesse sentido, Marcelo García (2009) salienta que o processo de desenvolvimento profissional docente consiste em um ciclo de aprendizagem que, assim como em outras profissões, não pode ser finalizado após o término da graduação e início da carreira, pois, após esse período os profissionais precisam continuar a focar no melhoramento de suas habilidades e conhecimentos para o exercício da profissão.

O autor ressalta que esse desenvolvimento é um processo que tem a escola como o lugar onde acontece a construção da identidade do professor, que se constrói ao longo de toda sua carreira, devendo ser baseada na reflexão, na disponibilidade para aprender a ensinar, nas crenças, nos valores, no convívio com os alunos, experiências passadas e vulnerabilidade profissional.

[...] um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente - a escola - e que contribui para o desenvolvimento

das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (MARCELO GARCIA, 2009, p. 10).

O cotidiano escolar é encarado como um contributo para o desenvolvimento das competências profissionais docentes, através de uma diversidade de experiências formais e informais.

Nessa perspectiva para Pimentel (1993, p. 23):

[...] o cotidiano é o *locus* da intersecção dos processos sociais e da subjetividade individual. Portanto, ali, nas “banalidades” do dia-a-dia, nos atos “à toa”, estão presentes a biografia social do homem, da cultura, das ideologias e os fenômenos sociais em geral.

Para a autora, essa interação acrescenta à aprendizagem do educador, considerando que ele se educa educando, ou seja, sua formação se dá enquanto ensina. Esse percurso, constitui-se em um processo de desalienação e de inserção na esfera social coletiva. Dessa forma, a aprendizagem é um importante elemento do trabalho de todos os educadores ao longo de sua carreira, na qual a aquisição de conhecimento deve se tornar uma busca sem fim. Nessa concepção, Fávero (2010, p.56) acrescenta que “nunca estaremos plenamente formados, seja pessoal ou profissionalmente”.

Essa condição realça a importância permanente pela busca da construção humana e profissional. Dessa forma, o autor acentua “que o professor é um ser inacabado e que precisa estar em constante formação ou construção”.

Imbernón (2010) releva que a continuidade da formação deve estender-se ao campo das habilidades, das capacidades e atitudes, embasadas em uma metodologia formativa que inclua alguns princípios, como: a dialógica, aprendizagem colaborativa, participativa; a reflexão e resolução de situações problemáticas emergentes da própria prática dos professores; aprendizagem em um ambiente de interação social; fracassos e êxitos; compartilhamento de problemas; elaboração de projetos e ações conjuntas; clima de escuta ativa e comunicação permanente. Frisa, ainda, sobre a reflexão trazidas para as propostas de formação continuada, onde “[...] conhecê-las implica analisar os acertos e os erros e ter consciência de tudo o que nos resta conhecer e avançar” (IMBERNÓN, 2010, p.10).

Assim, a formação continuada é a maneira pela qual os professores podem melhorar suas habilidades que, por sua vez, aumentam os resultados dos alunos. Com isso, quanto mais o professor se desenvolve, mais ele aprimora seu conhecimento e visão sobre o que precisa ensinar, além de, lhes dá a chance de sair de sua rotina, e exercitar seu papel de aluno para aprender a entender e ter a visão inversa da relação professor-aluno.

Nesse sentido, Libâneo (1998) aborda que o professor faz a mediação entre a relação ativa do aluno com a matéria, considerando sua experiência, seu conhecimento, potencial cognitivo, capacidade, interesse, respeitando seu conhecimento empírico adquiridos por meio de suas vivências.

Professores bem qualificados podem ser a chave para sistemas educacionais de excelência, visto que, são profissionais do conhecimento que trabalham na linha de frente de um dos mais importantes sistemas de criação e transferência de conhecimento e formação da sociedade: a educação. Esse processo não consiste, apenas, em proporcionar melhores resultados de aprendizagem, mas também de garantir o aprendizado ideal para os alunos. Apesar disso, é importante ressaltar que, o conhecimento e experiência por si só não são, unicamente, suficientes para a definição de bons professores, eles também precisam conhecer e interagir com seus alunos para direcionar o tipo de aprendizado que determinado grupo necessita, para que se aplique o que aprendeu em sua prática social.

Cury (2003, p. 65) reforça que as identidades profissionais são uma teia complexa de histórias, saberes, processos e disponibilidade para aprender a ensinar a partir de valores e conhecimentos sobre as disciplinas que ensinam e como ensinam:

[...] os educadores, apesar das suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos.

Nesse sentido, reconhecemos a importância que o professor tem para a educação, pois, este na condição de pessoa é, também, um profissional que, apesar do mundo tecnologicado, faz a diferença no processo educacional. E na troca de ideias por meio do diálogo, do questionamento e do compartilhamento de conhecimentos, vai se construindo e constituindo sua identidade.

Esse processo de contínua construção contribui e dá significado ao seu desenvolvimento profissional docente que, certamente, é possibilidade dele também contribuir com a formação dos alunos. Portanto, tanto o professor quanto os alunos se beneficiam, afinal, o desenvolvimento profissional docente traz nutrição para o processo do ensinar e do aprender.

Em suma, todo esse processo de desenvolvimento profissional docente é um percurso que pode ter começo, mas não fim, que está alicerçada na busca por novos conhecimentos e novos saberes para potencializar o ensino e a aprendizagem e acompanhar os avanços de sua profissão.

Pelo inesperado da pandemia, os profissionais da educação não obtiveram tempo hábil

para adquirir uma formação que pudessem norteá-los quanto ao desenvolvimento de suas atividades de forma remota. Por esse motivo, os professores encontraram muitas dificuldades, na qual tiveram que superar e se reinventar para conseguir apoiar seus alunos.

Segundo Garofalo (2020):

Muitos especialistas afirmam que após a pandemia pontos precisam ser revistos na formação de professores para prepará-los para lidar com estes novos tempos e com a nova maneira de conceber a aprendizagem. Muitos professores tiveram que superar dificuldades e se reinventar para apoiar estudantes e familiares no processo cognitivo.

Com o uso das plataformas virtuais no ensino remoto, os professores precisaram reestruturar sua forma de ensino, pois não estavam preparados e capacitados para migrar de forma repentina para uma nova forma de ensino.

Nóvoa (2020) afirma, em uma de suas entrevistas, que a pandemia trouxe a aceleração da história como uma de suas consequências, realizando uma metamorfose no modelo escolar. Essa realidade focaliza a formação continuada para o campo da tecnologia:

A transição digital, por meio dos mais diversos dispositivos, irá acontecer de forma mais rápida e teremos uma mudança da escola. Será preciso criar novos ambientes de sala de aula e devemos nos reinventar enquanto educadores no pós-crise. Não há futuro para essa sociedade sem que os professores saibam estar no momento certo nesse lugar de coragem chamado agora. Precisamos discutir e compartilhar uns com os outros e reconstruir nossas aprendizagens.

Segundo Habowski (2020), a pandemia nos obrigou a rever os métodos de ensino, nossos paradigmas educacionais, formas de ensinar, de aprender e formas de conviver, porém, para que essas mudanças aconteçam com efetividade torna-se necessário o engajamento da comunidade escolar pensando no coletivo para buscar soluções aos problemas educacionais já existentes e aos que surgirão em decorrência da pandemia. Porém, apesar de toda essa reflexão acerca da necessidade da formação continuada, muitos professores ainda permanecem resistentes ao pensamento de que sua formação foi finalizada, o que reflete ao ensino meramente tradicional, com práticas de reprodução.

Para Mayor Ruiz (2007), a inovação do ensino é fundamental e precisa chegar até as pedagogias praticadas nas escolas e nas salas de aula de todo o mundo. Por isso, a especialização pedagógica está no cerne do profissionalismo do professor, portanto, a promoção dessa especialização se torna fundamental.

Quando falamos de inovação não nos referimos às tecnologias digitais, pois, existe uma concepção errônea de associar essa evolução do ensino à utilização de ferramentas tecnológicas, por isso, muitos professores buscam recursos digitais para tornar suas aulas divertidas e

práticas. Porém, a inovação necessária no processo do ensinar e do aprender vai além das tecnologias, pois, tornar-se um professor inovador implica em romper suas práticas tradicionais que ainda persistem. Para isso, precisará apresentar, além do conhecimento e experiência sobre sua disciplina, uma formação que lhe permita propor mudanças, mesmo em um contexto de incertezas.

De acordo com Imbernón (2002, p. 15):

A formação assume um papel que transcende o ensino, que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Enfatiza-se mais a aprendizagem das pessoas e as maneiras de torná-la possível que o ensino e o fato de alguém (supondo-se a ignorância do outro) esclarecer e servir de formador ou formadora.

Concordamos que a formação assume um papel importante para as mudanças no campo educacional e, neste sentido, as tecnologias tem o potencial de contribuir para que os paradigmas sejam quebrados, pois, como os avanços da contemporaneidade, o ensino tradicional tende a não acompanhar esse processo evolutivo, na qual os alunos emergem com maior facilidade por se tratar de inovações de sua geração.

As tecnologias digitais tendem a se fortalecer ainda mais no contexto educacional, pois o ensino remoto serviu para desvencilhar certa desconfiança que pairava nesse meio. A internet se mostrou indispensável para a transmissão das aulas, para as pesquisas, entre inúmeras formas de utilização voltadas para o processo de ensino-aprendizagem. E diante dessas emergências, cabe ao professor buscar por conhecimentos necessários que dinamize e aprimore suas práticas pedagógicas, e nesse processo, a resistência a adquirir novos conhecimentos é um fator negativo no processo de formação do profissional docente. Sobre essa concepção, Cunha (2008), destaca que o tradicionalismo está atrelado ao profissional que, historicamente, exerce suas atividades com reflexo de como ele aprendeu.

A dimensão da prática pedagógica da formação de professores se dá a partir de sua familiaridade com o contexto de ensino cotidiano. Tardif (2000) argumenta que a docência é um processo em permanente construção, aliando a reflexão teorizada com o espaço de sua prática. Ela compreende que os saberes dos professores são plurais, ou seja, provenientes de diferentes naturezas que se constituem numa dimensão temporal.

Essas ideias vão ao encontro dos estudos sobre a inovação pedagógicas de Cunha (2008) em que são destacadas algumas condições como impulsionadoras do processo de construção das práticas inovadoras, como a ampliação das tecnologias digitais e suas implicações em

relação às formas de ensino-aprendizagem nos ambientes acadêmicos.

Aborda, ainda, que a ruptura paradigmática como uma perspectiva de inovação envolve “[...] o reconhecimento de outras formas de produção de saberes, incorporando a dimensão sócio-histórica do conhecimento e sua dimensão axiológica, que une sujeito e objeto” (CUNHA, 2008, p. 24).

Com base nesse panorama surgem os desafios que requerem que o professor busque pelo seu desenvolvimento profissional docente, como expressado pela LDB 9394/1996, art.13, inciso V, que os docentes terão a incumbência de “ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. ”

Diante do exposto, o professor precisa investir em sua formação visando seu desenvolvimento profissional docente para apropriação de saberes tecnológicos. E esta realidade se mostrou mais exigente frente a geração de professores não nascidos na era digital. Neste sentido, a pandemia revelou que muito há de ser feito para que a educação não fique desprovida de investimentos em recursos físicos e humanos, proporcionando formação e desenvolvimento profissional ao seu quadro docente.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa científica, em especial, na área da educação, é um fator importante para a socialização e difusão do conhecimento e para a sua realização, necessário foi planejamento do caminho a ser percorrido.

Sendo assim, a pesquisa realizada requereu o delineamento do percurso metodológico que envolveu outras atividades orientadas que contribuíram para a construção deste trabalho. O percurso metodológico exigiu aspectos relacionados ao fenômeno em questão, buscando a realidade vivenciada por profissionais participantes da pesquisa.

A metodologia de uma pesquisa é um dos critérios que precisa ser levada em consideração, pois, sem esta é impossível saber o quê, onde e como fazer em determinado estudo. É o traçar, o desenhar ou o delinear de um percurso que se objetiva fazer. A palavra metodologia vem do grego *methodos* (meta+hodós) significando caminho para se chegar a um fim. Portanto, método científico é o “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento” (GIL, 2008, p. 8).

O foco da pesquisa requereu a participação de professores que atuaram nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio durante ao ensino remoto emergencial, levando em consideração a relação existente entre o contexto da pesquisa e os aspectos da realidade vivenciada pelos participantes.

O percurso da pesquisa foi traçado na perspectiva de responder o seguinte problema: Qual a percepção dos professores em relação ao assessoramento pedagógico frente às práticas pedagógicas desenvolvidas na educação profissional no contexto do ensino remoto no IFAM/Humaitá? Para responder esse questionamento, a pesquisa tem o objetivo geral: compreender de que forma o Assessoramento Pedagógico auxilia o desenvolvimento das práticas pedagógicas nos cursos profissionalizantes de nível médio do IFAM/Humaitá, no contexto do ensino remoto.

Minayo (2008, p. 44) destaca que uma pesquisa é requerida “quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema”. Diante deste pensamento, vale ressaltar que uma pesquisa busca resposta para um determinado tema que consideramos ser o problema base de determinado estudo que acompanhado dos objetivos se visualiza com nitidez o que de concreto se pretende realizar. Sendo assim, os objetivos específicos referem-se: a) Analisar a percepção dos professores sobre o assessoramento pedagógico; b) Identificar as principais necessidades dos professores em

relação ao assessoramento pedagógico no contexto do ensino remoto; c) Explicitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas pelos professores que atuaram no ensino remoto; d) Identificar a percepção dos professores sobre o processo do desenvolvimento profissional docente.

Levando em consideração a importância do alcance do objetivo maior por meio dos objetivos específicos, foram organizadas questões norteadoras para o direcionamento e organização dos eixos temáticos usados nas discussões do grupo focal usado como técnica de coleta de dados, sendo as seguintes:

- 1) Qual a percepção dos participantes da pesquisa sobre o assessoramento pedagógico oferecido nos cursos técnicos integrados durante o ensino remoto?
- 2) Qual a concepção dos professores sobre suas práticas pedagógicas?
- 3) Que desafios enfrentaram os participantes que atuaram nos cursos técnicos integrados, para a realização do desenvolvimento profissional no contexto do ensino remoto?
- 4) De que maneira as atividades remotas implicaram nas práticas pedagógicas?

Para delinear o campo empírico, foi necessário percorrer caminhos teóricos que pudessem fundamentar a construção da metodologia a ser aplicada, apoiando-se em pesquisadores que ajudaram a fundamentação e construção metodológica, tais como: Gatti (2005), Gil (2008), Minayo (2008), Creswell (2010), Bardin (2016), Flick (2009), Freitas (2002) dentre outros que contribuíram, significativamente, para esta pesquisa.

3.1 A NATUREZA DA PESQUISA E A TÉCNICA DE COLETA DE DADOS

Para responder o objetivo proposto optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa, na possibilidade de melhor compreensão do objeto deste estudo, tendo em vista que esta abordagem trabalha com a subjetividade do sujeito levando em consideração para as análises o que foi falado no momento da coleta dos dados.

Sendo assim, a abordagem qualitativa consiste em um estudo em profundidade e, de certa forma, complexo, pois, o pesquisador se debruça na leitura de maneira sistemática para que as informações sejam transformadas em conhecimentos teóricos e metodológicos sobre essa abordagem, visando estabelecer relações entre a teoria e a prática da pesquisa.

Para Creswell (2010, p. 236), a pesquisa qualitativa utiliza diferentes concepções filosóficas, estratégias de investigação, métodos de coleta, análise e interpretação de dados, e apresenta características peculiares:

[...] essas características são o fato de que a pesquisa ocorre no ambiente natural, baseia-se no pesquisador como instrumento para coleta de dados, emprega múltiplos métodos de coleta de dados, é indutiva, é baseada nos significados dos participantes, é emergente, frequentemente envolve o uso de uma lente teórica, é interpretativa e holística [...]

Flick (2009, p. 21), também destaca que essa abordagem tem uma relevância específica para o estudo das relações sociais, devendo-se ao fato da pluralização das esferas da vida:

Aqui, o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método e não o contrário. Os objetos não são reduzidos a variáveis únicas, mas são estudados em sua complexidade e totalidade em seu contexto diário. Portanto, os campos de estudo não são situações artificiais em laboratório, mas as práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana.

Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa acrescenta importância aos depoimentos, discursos e aos significados transmitidos pelos envolvidos, prezando pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem.

Para Minayo (2008), essa abordagem se aplica ao estudo das representações, da história, das percepções, das relações, das crenças, das opiniões e do produto das interpretações que os indivíduos possuem a respeito de suas vivências, sentimentos e pensamentos.

Denzin e Lincoln (2006) envolvem uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a elas conferem. Nesse contexto, uma pesquisa de abordagem qualitativa, se caracteriza pela interação entre sujeitos em uma relação dialógica, uma vez que segundo Freitas (2002, p. 25) “[...] investigador e investigado são dois sujeitos em investigação. [...] processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto dialógico”.

Essa abordagem possibilitou o delineamento da pesquisa para a coleta por meio da técnica do grupo focal (GF), detalhado em item específico.

3.2 A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

Considerando que, “a amostragem qualitativa privilegia os sujeitos que detêm os atributos que o investigador pretende conhecer” (MINAYO, 2008, p. 102), esta etapa teve a intencionalidade de privilegiar os professores do IFAM, *campus* Humaitá, que detinham os predicados que se pretendia conhecer.

Conforme Ruiz (1996) *apud* Aguiar, (2008), o sujeito de uma pesquisa pode ser definido como a pessoa, o fato ou o fenômeno sobre o qual se quer saber algo. Dessa forma, para a obtenção das respostas às indagações propostas nesta pesquisa, os esforços para abordar a temática foram canalizados, considerando a escuta aos sujeitos selecionados, partindo do princípio de que são os atores imprescindíveis desse processo de investigação, constituídos de subjetividade e razão que se constrói por meio das experiências pessoais e profissionais vividas, entre tantos outros.

Para tanto, partimos, inicialmente, entrando em contato com a instituição de ensino para solicitar a anuência da direção para o desenvolvimento da pesquisa. A solicitação foi enviada por *e-mail* com a apresentação das intenções, esclarecendo sobre a temática, os sujeitos alvo do estudo, a relevância, os objetivos, os procedimentos de coleta de dados e as etapas relevantes da investigação, enfim, todos os passos para a entrada no campo da pesquisa.

Com a anuência da instituição, iniciamos a identificação dos professores que atendiam aos critérios de inclusão da pesquisa, a saber: ser professor do quadro efetivo do *campus* Humaitá; ter atuado na docência durante o contexto de ensino remoto; e não responder por cargos de Direção ou Chefia de Departamento de Ensino.

Por intermédio da Coordenação Geral de Ensino foi possível fazer o levantamento dos professores da instituição em atividade. Os que atenderam os critérios foram 25 professores, dentre os 40 do quadro efetivo do *campus* Humaitá. Entre os que não atenderam aos critérios se deu pelo fato de 8 estarem afastados cursando pós-graduação, 4 fazem parte da gestão da instituição e 3 foram cedidos para atuar em outros institutos federais.

Objetivando selecionar um número razoável de participantes, o planejamento da pesquisa foi delineado para formar um grupo de 7 a 9 professores. Segundo Gatti (2005, p. 23) para abordar as questões com mais profundidade, o grupo focal não pode ser grande nem pequeno demais, devendo ter uma “dimensão preferencialmente entre seis a 12 pessoas”, mas “[...] o ideal é não trabalhar com mais de dez pessoas”.

Então, o convite foi enviado, por e-mail, para os 25 professores, apresentando a pesquisa e todos os passos e métodos da coleta dos dados na qual iriam participar. Dentre os 25 professores, houve a manifestação de, apenas, 8 que se dispuseram a participar da pesquisa. A partir daí, realizamos a seleção dos 7 participantes, seguindo o critério de envolver as diferentes áreas do conhecimento, escolhendo tanto professores que trabalham em disciplinas da Base Nacional Comum, como da Base Tecnológica, obedecendo à ordem de classificação de maior tempo de atuação no *campus* Humaitá. Gatti (2005) enfatiza que, a composição de amostragem deve basear-se na homogeneidade dos participantes, mas com suficiente variedade de opiniões

diferentes e divergentes. Dessa forma, ao selecionar professores de diferentes áreas do conhecimento podemos ter uma visão diferenciada sobre o objeto de estudo. Desse modo, a seleção se deu considerando os critérios de seleção dos 7 primeiros participantes mais 1 para a lista reserva em caso de desistência de algum participante.

Assim, considerando o respeito devido à dignidade humana que toda pesquisa exige, foi solicitado aos professores selecionado a anuência a ser manifestada através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas, contendo todos os esclarecimentos e garantias necessárias para a ciência dos procedimentos de coleta de dados, assegurando-lhes a compreensão profunda do fenômeno, garantido o direito ao anonimato, decisão voluntária e livre de qualquer tipo de dano.

3.3 PROCEDIMENTOS DA COLETA DOS DADOS

Para a realização desta fase da pesquisa foi feito um levantamento de dados exploratórios por meio do questionário *online* visando estabelecer um ordenamento dos atributos considerados mais relevantes sobre o perfil pessoal e profissional dos participantes da pesquisa.

O questionário consiste em um instrumento ou técnica de coleta de dados muito utilizada em pesquisa científica de cunho teórico-empírico⁹, que pode ser enviada aos participantes através dos correios, *e-mail*, plataformas digitais ou, ainda, entregue pessoalmente pelo próprio pesquisador. Para Gil (2008, p.123), o questionário pode ser definido como “[...] a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”

Destaca-se que, antes do envio do questionário para os participantes, foi realizado, inicialmente, o procedimento de seleção dos sujeitos da pesquisa e, posteriormente, enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, apresentando a pesquisa, sua relevância, metodologia, objetivos e a importância sobre a obtenção dos referidos dados.

Após a devolutiva do termo, iniciamos o processo de coleta de dados enviando o *link* do questionário para os *e-mails* pessoais dos professores, assim como para seus contatos de *WhatsApp*, fornecido pelo Setor de Gestão de Pessoas do IFAM, *campus* Humaitá.

⁹ A pesquisa teórica-empírica envolve argumentos e métodos teóricos com comprovação prática, ou seja, envolve a teoria e a coleta de dados.

O objetivo do questionário foi para obter informações necessárias sobre o perfil pessoal e profissional que possibilitasse melhor aproximação e conhecimento prévio sobre os participantes. O questionário foi elaborado com 8 (oito) perguntas abertas através da ferramenta *online, FormsApp*¹⁰. Segundo Gil (2008, p. 122), para o questionário com perguntas abertas “solicita-se aos respondentes para que ofereçam suas próprias respostas”, ou seja, sem a escolha de alternativas pré-definidas.

Para a devolução das respostas foi estipulado um prazo de uma semana. No segundo dia, após o envio do questionário, foram enviados lembretes, utilizando vídeos com mensagens motivacionais em relação à pesquisa. Esta estratégia foi bem aceita, recebeu elogios e todos demonstraram interesse em participar. O ponto positivo foi demonstrado com a devolução do questionário respondido no prazo de três dias.

Em cumprimento às normas legais foi anexado ao questionário uma breve apresentação ressaltando todos os riscos e direitos da pesquisa com seres humanos e, também, o direito ao anonimato e a solicitação de autorização para a divulgação dos dados da pesquisa em artigos científicos. Vale ressaltar que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE foi enviado na íntegra no e-mail dos participantes.

Este documento é obrigatório para o conhecimento em sua totalidade, pois trata de procedimentos éticos, previsto pela Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, que define as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Dessa forma, os participantes obtiveram a anuência sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa lhes acarretar, na medida de sua compreensão e respeitados em suas singularidades, sigilo, privacidade e livre acesso a todas as informações, conforme apêndice A.

A aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas - UFAM foi obtida no dia 20 de janeiro de 2022, sob o parecer n.º 5.207.3377 e CAAE: 54110021.2.0000.5020, atendendo aos requisitos éticos previstos na Resolução n.º 196/96.10 (Anexo A).

Também, foi anexado ao questionário informações esclarecedoras sobre a realização do grupo focal como sendo a segunda parte da coleta de dados, a fim de esclarecer quaisquer dúvidas ou questionamentos antes da aplicação. Foi oportuno solicitar a indicação dos horários de disponibilidade dos participantes para o agendamento da primeira reunião como requerido na técnica do Grupo Focal.

¹⁰ O *FormsApp* é um aplicativo que possibilita a criação de formulários diferenciados com vários recursos e animações com diferentes temas.

3.4 O GRUPO FOCAL

A técnica do Grupo Focal (GF) é uma forma de coleta de dados relevante nas pesquisas qualitativas, em que permite o levantamento de um grande volume de dados em curto espaço de tempo. Além disso, se adequa às pesquisas em educação que visam à obtenção de informações a partir das ideias e argumentos de um determinado grupo relacionado ao objetivo da pesquisa.

Dessa forma, para a aplicação correta desta técnica, realizou-se, inicialmente, o planejamento com a participação de pessoas que auxiliariam a pesquisa exercendo de observador, fazendo as anotações mais relevantes do que é falado, do que é gesticulado e de pormenores que possam contribuir com a pesquisa.

Então, para a realização da coleta de dados houve preparação, testagem dos equipamentos, verificação do ponto certo para a gravação e organização do ambiente, pois, mesmo sendo *online*, não dispensa os cuidados necessários para a receptividade dos participantes.

A técnica do GF consiste em “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar sobre um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (GATTI, 2005, p. 9). Assim, entendemos o GF como uma atividade realizada coletivamente em que se debate acerca de um assunto, sem a necessidade de uma unanimidade ou consenso, mas promovendo uma ampla problematização sobre um tema.

Desse modo, dado o entendimento sobre a técnica e a orientação aos participantes, partimos para a realização da primeira reunião do GF, conforme a disponibilidade indicada pelos participantes.

Devido ao período pandêmico e a observância às normas sanitárias, as reuniões foram realizadas de forma *online*, em virtude da necessidade do distanciamento social e, pelo fato de alguns dos participantes não estarem no município, lócus da instituição de trabalho, uma vez que foi permitido trabalharem de forma remota, estando fora do ambiente domiciliar.

No total foram realizados dois encontros online, de forma síncrona, através da plataforma de videoconferência *GoogleMeet*, ambiente virtual que se apresentou de forma eficiente para a realização de videoconferências durante a pandemia e se tornou uma ferramenta essencial para a comunicação e desenvolvimento das aulas remotas em todo o país.

Os encontros do grupo focal objetivaram obter respostas para as questões norteadoras de cada eixo temático. Vale ressaltar que a coleta de dados referente ao eixo I foi realizada através do questionário; portanto, o grupo focal esteve voltado, apenas, para o levantamento de

dados dos eixos II, III e IV. Para tanto, as discussões foram direcionadas pela guia de tema com perguntas abertas para seu direcionamento:

Eixo II – Assessoramento Pedagógico: Entendimento sobre o assessoramento pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem; O assessoramento pedagógico para o trabalho docente durante o ensino remoto;

Eixo III – Práticas Pedagógicas: A concepção dos professores acerca das Práticas Pedagógicas; As Práticas Pedagógicas em tempos de ensino remoto;

Eixo IV – Desenvolvimento Profissional Docente: A percepção de professores sobre o desenvolvimento profissional docente; A visão acerca da formação continuada a partir das experiências vivenciadas no contexto remoto.

Conforme o Quadro 3, cada reunião teve a duração de 2 horas aproximadamente, sendo estruturadas de acordo a guia de tema de cada eixo temático composta por questões abrangentes a cada eixo.

Quadro 3 - Plano de trabalho dos encontros do Grupo Focal

Primeiro debate	Eixo II: Assessoramento Pedagógico Duração: 1h25min
	Eixo III: Práticas Pedagógicas Duração: 35 min
Segundo debate	Eixo III: Práticas pedagógicas (continuação) Duração: 30 min
	Eixo IV: Desenvolvimento Profissional Docente Duração: 1h30min

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A análise de cada eixo de discussão foi em busca de interligação entre as falas dos participantes com os estudos da literatura realizadas durante o percurso da pesquisa, na perspectiva de apresentar os resultados almejados que qualifiquem a pesquisa aqui apresentada.

Dada à intenção da pesquisa de coletar os dados sem causar cansaço ou desistência, houve a preocupação de deixar o ambiente virtual receptivo e informal, com música ambiente, até a chegada de todos os professores participantes. Após todos adentrarem na sala, foi dado o intervalo de 10 minutos para que interagissem e conversassem entre si e com a moderadora (pesquisadora).

No primeiro encontro, após o momento de interação, foi realizado o acolhimento e boas-vindas a todos os participantes, seguindo com a apresentação do tema. Na sequência foi

reforçado os objetivos do estudo e dadas as orientações sobre a técnica da coleta de dados por meio do GF, enfatizando a figura do moderador e a dinâmica da discussão.

Quanto às orientações, inicialmente, foi enfatizado que a discussão não se tratava de um teste de conhecimento, portanto, não haviam respostas certas ou erradas, mas sim um momento em que todos tinham a liberdade para expressar suas percepções sobre o tema; a necessidade da participação de todos na discussão; a importância do aguardo da conclusão da fala do outro participante, a fim de facilitar a posterior transcrição das ideias extraídas da gravação; destacou-se, ainda, que, caso a discussão não se esgotasse em um primeiro momento o mesmo tema seria retomado na próxima reunião, em forma de continuidade da discussão, respeitando o espaço de fala de todos os professores participantes.

Em seguida, foram esclarecidos quanto aos aspectos éticos, o compromisso com a privacidade e a confidencialidade dos dados, preservando o anonimato, designados por nomes fictícios.

As discussões sobre a primeira sessão foram direcionadas conforme a guia de perguntas sobre os temas:

Eixo II: Assessoramento Pedagógico:

1. Qual a importância do assessoramento pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem?
2. Como descrevem o assessoramento pedagógico durante o ensino remoto?

Eixo III: Práticas Pedagógicas:

1. Qual a concepção sobre as práticas pedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem?
2. Que comentários fazem sobre suas práticas pedagógicas durante o ensino remoto?

Após a reunião foi realizada pela moderadora (pesquisadora) uma análise parcial do andamento do trabalho acerca dos sentimentos, dificuldades e impressões observadas durante as discussões, que serviram de base para traçar novas estratégias, posturas e metodologias para a próxima reunião do grupo focal. Esse procedimento se fez necessário com a intenção de melhor adequação da segunda reunião. Desse modo, foi observado que algumas mudanças poderiam ser feitas, como: o controle do tempo de fala dos participantes mais ativos; interrupções das falas realizadas entre os participantes; incentivo para a manifestação de participantes mais reservados. Também foram visualizadas as expressões que aparentavam cansaço, sono, concordância e discordância e preocupação com o tempo.

Na segunda reunião prosseguimos com a mesma dinâmica de trabalho da primeira, modificando, apenas, os pontos negativos levantados na análise parcial. Após o momento de interação e boas-vindas foi dado início a reunião retomando a última questão sobre o eixo III, tendo em vista que alguns participantes não conseguiram se manifestar e apresentar suas percepções, pois, não houve tempo para a conclusão das discussões. Então, a segunda reunião seguiu a seguinte ordem:

Eixo III: Práticas Pedagógicas.

1. Que comentários fazem sobre suas práticas pedagógicas durante o ensino remoto?

Eixo IV: Desenvolvimento Profissional Docente:

1. Qual a percepção dos professores sobre o desenvolvimento profissional docente?
2. Como avaliam a formação continuada a partir das experiências vivenciadas no contexto remoto?

Com a finalização desta reunião, foi concluída a etapa da coleta de dados por meio do GF. No momento agradecemos a colaboração de todos os participantes, nos comprometendo com o cumprimento dos princípios éticos acordados no início da pesquisa e em dar-lhes o retorno do resultado da pesquisa por meio de publicações científicas.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Esta fase buscou analisar e compreender os dados que foram coletados na pesquisa que, segundo Bardin (2016), consiste na fase em que ocorre a condensação e o destaque das informações para a análise, resultando nas interpretações inferenciais.

Sobre essa compreensão, Minayo (2001, p. 68) enfatiza que:

Há autores que entendem a “análise” como descrição dos dados e a “interpretação” como articulação dessa descrição com conhecimentos mais amplos e que extrapolam os dados específicos da pesquisa. Outros autores já compreendem a “análise” num sentido mais amplo, abrangendo a “interpretação”. Somos partidários desse posicionamento por acreditarmos que a análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o olhar atentamente para os dados da pesquisa.

Conforme dito, partimos do entendimento de que essa fase consiste na intuição, análise reflexiva e crítica do que foi proposto na pesquisa, onde a perspectiva de análise é uma prerrogativa do pesquisador conforme os objetivos de sua investigação. Desse modo, buscou-se a interpretação do material diante da abordagem qualitativa, assegurando uma maior riqueza dos detalhes dos dados coletados.

Primeiramente, foi realizada a análise acerca dos dados coletados no questionário. Para melhor destaque, esses dados foram organizados em tabelas e, a partir da categorização foi feita a análise com base na fundamentação teórica selecionada no estudo. O mesmo procedimento foi realizado para a coleta de dados do GF. Os dados armazenados foram transcritos para serem analisados à luz do método Análise de Conteúdo, de Bardin (2016) na modalidade temática. A partir das transcrições foi iniciada a fase de pré-análise, que é a organização do próprio material para levantar as informações obtidas e traçar os passos a seguir para a construção da análise dos dados, propriamente dita.

Segundo Bardin (2016) para a realização da pré-análise é necessário a organização do material para formar o corpus da pesquisa, fazendo a seleção dos documentos e a construção dos indicadores que irão auxiliar na interpretação e realização de inferências.

Para essa fase, as operações de recorte de texto foram determinadas em unidades de categorização comparáveis para análise temática. Além disso, o critério de corte na análise de conteúdo foi de ordem semântica, onde os dados obtidos nas gravações foram transcritos em um editor de texto, constituindo o corpus da pesquisa.

Em seguida, foi construído um quadro sinótico com os seguintes elementos: participante, tema a ser discutido, questão norteadora, trecho do diálogo, diálogo compreensivo, contribuições dos autores sobre o tema, reflexões dos pesquisadores e observações. Os elementos incluídos na tabela foram desenhados à luz dos objetivos da pesquisa e para facilitar a compreensão dos dados, buscou-se o auxílio do programa *Microsoft Office Excel 2007*, criando uma pasta para cada participante, com o intuito de esclarecer e sistematizar as informações iniciais fornecidas por eles.

Como havia uma grande diversidade de dados extraídos das reuniões, determinou-se que, com base nas informações da tabela sinótica, fossem filtradas aquelas que estivessem próximas ao objeto de estudo, para que os dados dessa tabela fossem reorganizados em módulos.

Nesse sentido, foi criado um módulo de transcrição para cada tema. Isso permitiu, em primeiro lugar, analisar os dados separadamente, pois se optou por considerar as concepções dos participantes de acordo com a lógica do trabalho ao qual estavam vinculados.

Após essa fase de organização dos dados, iniciou-se a leitura flutuante de todo o material coletado no grupo focal, emergindo das impressões da pesquisadora. Nesse sentido, sentiu-se a necessidade de aprofundar a leitura sobre a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), que sugere uma oscilação entre teoria, técnica, pressupostos e interpretação.

A escuta das gravações feitas várias vezes e leituras exaustivas do material revelaram a necessidade de ratificar as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e relevância. Esses critérios podem ser operacionalizados para o pesquisador da seguinte forma: exaustividade (esgotando toda a comunicação, não omitindo nada); representatividade (a amostra deve representar o universo); homogeneidade (os dados devem referir-se ao mesmo tema) e relevância (as falas devem se adequar ao conteúdo e objetivo da pesquisa).

A partir da escuta aprofundada das conversas, surgiu a necessidade de anotar as palavras-chave e fragmentos das conversas contidas na transcrição do editor de texto, relacionando-os à questão norteadora do guia de tema a que se referia, levando em conta a inferência.

Ressalta-se que, diferentemente da tabela sinótica, essas anotações consideraram as informações especificamente relacionadas ao tema deste estudo, configurando o que é definido como recorte de texto na Análise de Conteúdo. Posteriormente, as anotações foram validadas com os elementos da tabela sinótica, que possibilitou identificar, nesta fase, se as informações registradas em ambos os instrumentos convergiam.

Como nesta fase os dados ainda estavam sendo analisados por tema, algumas questões foram planejadas em torno dessa primeira análise, que foram: O que esse grupo realmente quer dizer? Como isso é dito? O que eles não dizem? O que eles dizem sem dizer? Como as frases, palavras e sequências se relacionam entre si? O que esse grupo diz sobre esse assunto? Onde isso já tinha aparecido? Que diálogos foram encontrados em um contexto equivalente? Pode-se dar um título ou especificidade a este diálogo?

Ressalta-se que as anotações feitas nos encontros do GF resultaram em uma síntese de cada encontro, sendo transcritas por meio de um editor de texto. Para a análise desse material, foi impressa uma cópia da síntese e os temas que se repetiam foram regularmente marcados com cores diferentes.

Dessa forma, a construção do quadro sinótico, as anotações das palavras-chave, fragmentos dos diálogos, e a técnica de cor aplicada no material impresso da síntese dos encontros, possibilitaram a elaboração do material com segurança a ser submetido à análise, considerando todos os critérios propostos nesta fase por Bardin (2016).

Posteriormente, iniciou-se a fase de exploração do material, considerada como a realização das decisões tomadas na pré-análise. Este é o momento da codificação em que os dados brutos são transformados de forma organizada e agregados em unidades, que permitem a descrição das características relacionadas ao conteúdo.

Nessa etapa, o primeiro passo foi encontrar os temas que emergiram naturalmente do material analisado, que constituíam as unidades de registro (UR) que podem ser a palavra, o tema, o personagem, o objeto, o acontecimento ou o documento.

A partir da identificação do (UR) foi possível elencar as categorias que emergiram dos dados. Categorizar é classificar os elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, seguida de seu reagrupamento segundo analogia e critérios previamente estabelecidos dos resultados e discussões, buscando a categorização.

Ressalta-se que, embora a análise qualitativa não se baseie na frequência com que uma característica do conteúdo aparece no texto, mas sim na presença e significado, foram consideradas a frequência e regularidade com que as URs apareceram nas falas dos participantes, uma vez que a frequência da própria aparência tem um significado que deve ser considerado.

Assim, a análise temática consistiu em descobrir os núcleos de sentido cuja presença ou frequência com que apareciam significavam algo para o objetivo analítico escolhido. O tema, por sua vez, geralmente utilizado como RU, permitiu o estudo das motivações de opiniões, atitudes, valores e crenças do grupo estudado. A partir disso, a definição das categorias foi baseada em alguns princípios como: um elemento só poderia estar presente em uma categoria; as categorias devem estar de acordo com os objetivos da pesquisa e das questões norteadoras; e os elementos devem ser claros e codificados da mesma forma.

A fase seguinte foi o tratamento dos resultados, o momento em que o pesquisador tem os resultados à sua disposição e pode propor inferências e antecipar interpretações relacionadas aos objetivos da pesquisa. Para Bardin (2011, p. 133), a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”.

Dessa forma, para melhor visualização, foram listados os temas e URs encontradas e foi feita uma verificação em busca de diferentes temas que pudessem ser agrupados de acordo com as semelhanças, formando, enfim, um único tema, onde, encontrando essa definição, buscou-se as categorias que os caracterizavam.

Para produzir as inferências, foi necessário, não apenas, produzir pressupostos sobre determinada mensagem, mas também, embasá-las em pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações específicas de seus produtores ou receptores, sendo este compreendido no contexto histórico e de sua produção e recepção. Assim, a fundamentação teórica para discussão e análise dos resultados foi elaborada por meio de uma interpretação

cuidadosa, que buscou o sentido dos diálogos dos sujeitos para responder aos objetivos da pesquisa.

3.6 DESAFIOS METODOLÓGICOS

Uma vez aplicada a técnica do grupo focal, consideramos importante apresentar as potencialidades e fragilidades vivenciadas durante o processo de aplicação da técnica para contribuir com futuros pesquisadores que utilizem como estratégia metodológica em pesquisas qualitativas.

Desse modo, consideramos alguns pontos que precisaram ser consideradas à aplicação do GF:

- **A interação grupal:** esse momento representou a troca de experiências entre os participantes e um espaço de diálogo em que se desenvolveu o respeito mútuo em relação às opiniões, o respeito às diferenças, o reconhecimento de interesses semelhantes e melhoramento das habilidades de escuta.

- **A seleção de um pequeno número de participantes:** A escolha viabilizou o controle e organização das falas dos participantes. É importante destacar que, para as reuniões *online*, torna-se necessário manter o foco e a organização das discussões, assim como, o controle de tempo de argumentação para haver o entendimento sobre a coleta dos dados de forma clara, visto que, trabalhar com um grande número de participantes se torna mais difícil para o moderador garantir o bom andamento e a participação de todos. Além disso, o debate entre um grande número de pessoas pode acarretar:

- Fuga do tema;
- Aumento da duração da reunião;
- Tornar os debates longos e cansativos;
- Não permitir a participação de todos os participantes.

Também foi vivenciado a grande dificuldade em conseguir conciliar a disponibilidade entre todos os participantes para os encontros no mesmo horário. Podemos considerar que esta foi uma das maiores problemáticas encontradas durante o processo da pesquisa, visto que, por serem professores com carga horária elevada, além de seus compromissos pessoais a cumprir, o risco de cancelamento de participação se torna um agravante para a técnica, além de gerar o desgaste de desmotivação aos demais.

Dessa forma, o moderador precisa ter habilidade e sensibilidade para motivar e conciliar o horário mais adequado para que todos participem. Assim, em comum acordo o horário mais acessível foi a noite. Apesar desses desafios, foi percebido o interesse dos participantes e os relatos do grupo muitos contribuíram para a concretização da pesquisa.

Outro fator importante a ser observado está direcionado às falas dos participantes. Nesse momento é crucial ter em mente que todos os pontos de vista são necessários para a pesquisa e, por esse motivo, as falas não podem ser apontadas como certas ou erradas e todas as formas de pensamento precisam ser analisadas e validadas, levando em consideração os objetivos a serem alcançados, afinal, a busca de resposta para o problema levantado em uma pesquisa podem estar nas minúcias das falas trazidas pelos participantes. Nessa perspectiva, a pesquisa requer tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir as verdades parciais.

Dessa forma, considerando que a pesquisa permite descobrir novos fatos ou dados, esse direcionamento precisa ser guiado com intuito de levantar as diferentes posições, ideias, teorias e pensamentos para não gerar conflitos e não perder o foco do assunto. Sendo assim, o mediador precisa estar preparado tanto para incentivar o aprofundamento das questões propostas aos participantes, sem expressar concordância ou discordância, quanto estar preparado para utilizar estratégias para resolução de problemas de interatividade, por falta de interesse do grupo na discussão.

Algumas questões podem gerar polêmica no grupo e causar conflito entre os participantes. Essa situação exige maior controle do moderador que precisa estar preparado para saber dar o redirecionamento correto e conseguir intervir evitando o conflito que poderá causar a desistência ou desconforto nos demais. Há também situações em que um participante pode dominar a discussão, ao contrário de outro que pode se inibir e não se pronunciar, o que dificulta a coordenação do grupo. Além disso, o moderador precisa estar atento à sua própria postura e expressões não verbais, pois os participantes tendem, durante a discussão, a observar suas reações.

Diante do que foi vivenciado, podemos concluir que o grupo focal se apresenta como uma técnica que permite a coleta de dados em profundidade sobre um tema, porém, a mesma pode apresentar grandes percalços para o pesquisador devido às dificuldades que poderão emergir no percurso de sua aplicação, por isso, requer bom preparo e controle por parte do moderador.

4 O PONTO DE CHEGADA: O QUE OS DADOS REVELAM

A pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel nela. Recusa acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo. (FREIRE, 2000).

Iniciamos a sessão sob o olhar reflexivo, pois a pessoa conscientizada, como no pensamento freiriano, possui uma visão diferenciada acerca de sua história e de como nela atua, buscando ressignificar suas práticas e, conseqüentemente, mudar o mundo.

O professor atua diante de diversos desafios que se apresentam no cotidiano de suas práticas pedagógicas e, nesse contexto, o assessoramento pedagógico se apresenta como um dos possíveis recursos para empreender processos de transformação no campo do ensino. Sob essa perspectiva, apoiar os professores para a transformação do “eu conscientizado” torna-se necessário, pois, como mencionado por Gadotti (2000), eles “constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos.” Assim, atuação da assessoria pedagógica, por meio da melhoria das práticas pedagógicas docentes, poderá favorecer a melhoria da oferta de ensino que favoreça a formação dos alunos.

Diante do exposto, buscamos analisar as contribuições do assessoramento pedagógico para as práticas pedagógicas docentes no contexto do ensino remoto. Por isso, a dimensão não esteve direcionada, unicamente, para a análise a respeito da abrangência dos relatos, mas, também, de fazer sua interligação aos autores que já se debruçaram sobre o tema.

Fazer pesquisa é um processo de construção do conhecimento que requer dedicação para encontrar respostas para o problema levantado e as questões que norteiam a investigação, bem como é fazer ciência e produzir conhecimento. É sair de um lugar e ir por outros caminhos, através de outros olhares. Então, fazer pesquisa é, também, descobrir mais sobre nós mesmos, nossas habilidades, nossos limites, nossas possibilidades para descobrir o que nos move, nos inquieta ou nos questiona.

Para Chizzotti (2013, p. 96), “todo processo da pesquisa é conhecido como um aprendizado educativo e todas as atividades consideradas como ocasião de ampliação do conhecimento da realidade”. Nessa perspectiva, adentramos na investigação construindo uma dinâmica de estudo que permitiu a reflexão e aprendizagem a partir do que foi assimilado na teoria e da prática da pesquisa, propriamente dita.

Diante do exposto, passamos a apresentar os resultados construídos a partir das análises realizadas sobre os dados coletados que foram transcritos e organizados em quatro eixos temáticos, conforme explicitado no quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Eixos e dimensões estruturadas da análise

Eixos	Dimensões estruturadas da análise
I - Percurso de formação e autoformação na profissão docente	Reflexão sobre a formação acadêmica e carreira profissional dos participantes
II – Assessoramento Pedagógico	Identificação da percepção dos professores sobre o assessoramento pedagógico.
III – Práticas Pedagógicas	Concepção dos professores sobre suas práticas pedagógicas durante o ensino remoto emergencial.
IV – Desenvolvimento Profissional Docente	Percepção dos professores sobre o desenvolvimento profissional docente.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Apresentado os eixos e as dimensões, partimos para as evidências reveladas, inicialmente, nas respostas do questionário sobre trajetória acadêmica e profissional dos participantes, no que foi possível conhecer seus a identificação do perfil pessoal e profissional de cada participante.

4.1 COMPREENSÃO SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como ponto de partida considera-se o resultado exposto sobre o perfil pessoal dos participantes e, logo em seguida, as análises dos eixos e seus respectivos indicadores.

Os participantes são professores de carreira efetiva do IFAM/Humaitá e, conforme se autodeclararam, (6) seis são do sexo masculino e (1) uma do sexo feminino, conforme demonstrado no quadro 5.

Quadro 5 - Perfil dos professores: gênero, faixa de idade

Dados	Variáveis	Quantidade	Percentual
Sexo	Masculino	6	86%
	Feminino	1	14, %
Faixa de idade	25 - 35	1	14%
	36 - 40	6	86%

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

É evidente a predominância de participantes do sexo masculino em relação ao feminino. Apesar disso, esse fator não altera ou interfere a coleta de dados da pesquisa, tendo em vista que o fator sexualidade não afeta a visão dos participantes sobre o objetivo que se deseja alcançar no estudo. Sobre esse fator, o estudo de Driessen (2007) menciona que é inadequado apontar o gênero do professor como gerador de efeito sobre a docência, pois ele não oferece influência em relação aos aspectos de aprendizagem ou rendimento, mas salienta que o professor constrói sua própria identidade independente de raça, gênero ou situação social.

Diante do apresentado, os participantes estão na faixa etária entre 25 a 40 anos, onde, (2) dois são solteiros e (5) cinco são casados. Em relação a experiência profissional na docência, os participantes têm no mínimo 09 (nove) e no máximo 18 (dezoito) anos de experiência, conforme apresentado no quadro 5:

Quadro 6 - Experiência Profissional dos participantes

NOME FICTÍCIO DOS PARTICIPANTES	NÍVEL DE FORMAÇÃO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA	TEMPO DE DOCÊNCIA NO IFAM/HUMAITÁ
Professor Carlos	Mestrado	13 anos	7 anos
Professor Marcelo	Doutorado	11 anos	2 anos
Professor Paulo	Doutorado	10 anos	05 anos
Professor Antônio	Mestrado	09 anos	07 anos
Professor Francisco	Mestrado	18 anos	11 anos
Professora Isabel	Mestrado	13 anos	06 anos
Professor Maurice	Mestrado	09 anos	6 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Pelos dados, pode-se identificar a formação acadêmica dos participantes em que 02 tem o doutorado, 05 (cinco) o mestrado que, dentre esses últimos 02 (dois) estão cursando o doutorado.

Sobre o tempo de serviço, os professores atuam no quadro efetivo do *Campus* Humaitá há mais de dois anos, na qual se evidencia que todos eles já trabalhavam na instituição antes do período de ensino remoto emergencial. Dessa forma, conclui-se que apresentam vivências experienciais no *campus* tanto no ensino presencial quanto no remoto. Nesse sentido, Huberman

(2000, p. 55) pontou “que a pessoa que mais sabe de uma dada trajetória profissional é a pessoa que a viveu”.

Diante do exposto, podemos inferir a partir da identificação do perfil dos participantes, que todos apresentam experiências e vivências necessárias que os habilita para discutir acerca das temáticas durante o período de ensino remoto.

Considerando a importância de garantir o anonimato, os participantes estão identificados com nomes fictícios com relação direta aos principais autores que forneceram suporte teórico e contribuíram para esta pesquisa. Assim, eles foram nomeados: **Professor Carlos** em referência ao autor José Carlos Libâneo; **Professor Marcelo** em referência ao autor Carlos Marcelo García; **Professor Paulo** em referência a Paulo Freire; **Professor António** em referência ao autor António Nóvoa; **Professor Francisco** em referência ao autor Francisco Imbernón; **Professora Isabel** referente a autora Maria Isabel da Cunha; e **Professor Maurice** em referência ao autor Maurice Tardif.

4.2 EIXO I – PERFIL EM RELAÇÃO AO PERCURSO DE FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES

O professor é um profissional em desenvolvimento dotado de inteligência, vontade, sensibilidade e autoconsciência, composto por diferentes dimensões (biológica, cognitiva, afetiva, social, espiritual). Como pessoa, é constituída por aspectos físicos e mentais que o torna único e singular, que busca seu próprio desenvolvimento e aprendizagem ao longo da vida, numa tendência à plenitude. Através da inteligência ele pode saber o que são as coisas, através da vontade ele pode alcançar o autocontrole e decidir como agir, e graças à dimensão emocional ele pode tomar consciência da repercussão que suas ações têm sobre si mesmo e sobre seu ambiente, portanto, tornar-se responsável por suas ações. Como mencionado por Nóvoa (1995, p. 26) “o professor é a pessoa, e parte importante da pessoa, é o professor”.

Dessa forma, o processo de formação e autoformação acompanha o professor no caminho da plenitude de formação humana, com tendência para adoção de posturas que primam em ensino e aprendizado tendo como parâmetro a formação do homem para o meio social e promoção da vida. Esse processo envolve uma multiplicidade de experiências formais e informais, autônomas e heterônomas que juntas moldam as características peculiares e distintivas de pessoa. Assim, o processo formativo tem o objetivo de modelar a identidade do professor construindo ou modificando o modo como definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do “eu profissional” que acontece ao longo da carreira docente e que inclui o

compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional. Assim, a identidade profissional do professor é concebida em uma complexa rede de conhecimentos, histórias, processos e rituais, como mencionado por Pimenta (2000, p. 19) ao afirmar que “Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições”.

Então, os diferentes contextos que os participantes vivenciam resultam em uma carga de saberes que se constrói pelo significado que cada professor dá para a sua profissão, enquanto autor e ator, conferindo à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seu modo de situar-se no mundo, de seus valores, história de vida, representações, saberes, angústias e anseios. Diante do exposto, apresentamos a análise do eixo I que, conforme o pensamento de Silva (2019, p. 14) “a partir do dito, do falado, do expressado fossem analisados os dados [...]”.

É, portanto, oportuno o entendimento da importância de se ter colhido dados que evidenciassem o perfil pessoal e profissional dos participantes deste estudo, que por suas vivências e experiências sobre o percurso formativo e profissional, falado ou expressado, foram significativas para a identificação desses professores.

4.2.1 Reflexão sobre a formação acadêmica

Rememorar momentos da trajetória de formação acadêmica possibilita a articulação de vivências que possam ser analisadas e conferidas em sua atuação enquanto docente, como mencionado por Souza e Cordeiro (2007, p. 46) “que ao redescobrir caminhos percorridos, cenários e fatos vivenciados por uma determinada pessoa em diferentes tempos e espaços, encaminhando-a a uma reflexão sobre a própria atuação”.

Dessa forma, a partir de uma análise mais profunda, após um distanciamento de tempo entre os acontecimentos, existe a possibilidade de se redescobrir caminhos a não serem percorridos, pois, “As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, P. 27).

Nessa direção, apresentamos os relatos sobre a formação acadêmica:

Professor Carlos: Realizei a graduação em universidade pública, não foi um período fácil tanto pelo ingresso quanto pelo percurso, mas foi um período de grandes aprendizados profissionais. Depois que concluí achei que estava pronto para a docência (pois é a ideia que a graduação passa), mas me deparei

com uma série de desafios que não aprendi a lidar na faculdade. Isso é muito intrigante, somos preparados para ensinar a disciplina de formação, mas as demais áreas importantes como a didática, por exemplo, são pouco trabalhadas na graduação.

Professor Marcelo: Minha trajetória como estudante foi pautada de muita dedicação e incentivo de meus pais. Sempre tive muitos sonhos profissionais e, por isso, tinha a consciência que só conseguiria alcançá-los por meio dos estudos. Assim, percorri o ensino médio e ingressei na universidade pública na área que sempre almejei, o que me deixou muito motivado porque iria me formar na área que me identifico. Conclui minha formação superior e, logo em seguida, ingressei no curso de mestrado e atualmente estou concluindo o doutorado.

Professor Paulo: Ingressar na universidade pública não foi fácil, foi uma luta conquistada. Já tinha cursado o magistério e via a docência como uma de minhas possibilidades de escolha de profissão, não era a primeira, mas foi o caminho que eu pude trilhar. Hoje, já cursei o mestrado e doutorado depois de me tornar professor e, durante esse percurso formativo, obtive embasamento teórico a todos os conhecimentos adquiridos no cotidiano da profissão, ou seja, na experiência.

Professor Antônio: No início da faculdade não tinha certeza se queria ser professor, foi a oportunidade de formação que tive na época. Mas no decorrer do processo fui me adaptando à ideia e já me visualizava e planejava meus métodos de ensino a partir do modo de ensino que via de meus professores [...] eu avaliava a didática deles e já fazia uma autoavaliação como eu gostaria de ser ensinado como aluno. Essa forma de avaliar meus professores foi realizada na graduação, especialização e mestrado e, atualmente, avalio meus próprios métodos de ensino, porque avalio que preciso alcançar o objetivo do meu trabalho que é promover o conhecimento nos meus alunos.

Professor Francisco: Minha trajetória de graduação foi bastante difícil porque tive que mudar de cidade para me graduar e isso, por si só, já torna a vida de qualquer estudante muito complicada, mas, apesar das dificuldades, foi uma vitória porque enfrentei todos os desafios da época. Depois que ingressei no IFAM, comecei a almejar o mestrado e, depois de muitas tentativas, consegui passar em um programa em outro estado, que resultou em novas mudanças e desafios de forma geral. Atualmente, iniciando o doutorado com uma perspectiva de uma formação mais tranquila e organizada na minha vida. O processo de formação não é fácil, é um percurso cansativo que exige muito do professor, mesmo sendo necessário.

Professora Isabel: Minha escolha de formação acadêmica foi bem objetivo, ingressei na universidade pública no curso o qual escolhi. Durante esse período sempre soube que minha formação me direcionava para a atuação docente, apesar das diversas áreas que poderia atuar, porém, me preparei para enfrentar a difícil e cansativa “missão” de ser professora. Após já atuar na docência busquei qualificação por meio do mestrado e, atualmente, estou cursando o doutorado. Nossa profissão requer formação constante e devemos estar dispostos a isso para melhorarmos profissionalmente.

Professor Maurice: Minha formação acadêmica foi realizada em universidade pública e quando ingressei nunca imaginei que eu iria atuar como docente. Meu curso (bacharelado) era totalmente focado para a área técnica e,

por isso, não tive disciplinas direcionadas para a atuação como professor. A partir da experiência e do curso de mestrado é que fui aprendendo mais na teoria e na prática.

Ao analisar os relatos é possível identificar que o início da formação acadêmica foi um momento de grande realização para os participantes, em que mesmo diante de incertezas, prosseguiram sua trajetória acadêmica em busca de uma formação profissional.

Vale ressaltar a contribuição da universidade pública para esses participantes, uma vez que a formação deles se deu nessa instituição. Portanto, podemos inferir que esse espaço formativo, que forma profissionais para várias áreas do conhecimento, precisa ser olhado com mais atenção em relação aos investimentos não apenas nas estruturas físicas, mas na valorização de quem forma e de quem é formado. Apesar deste não ser o único espaço de conhecimento, mas, ainda, é um espaço de formação acadêmica e profissional que de forma sistematizada precisa levar em consideração as mudanças pelas quais passa a sociedade. Para Nóvoa (2000, p. 132), é importante considerar que a Universidade de hoje não se configura mais como antes, pois,

[...] a velocidade das mudanças no espaço universitário é enorme. Uma dessas mudanças, absolutamente essencial, é o fato de na sociedade atual os conhecimentos existirem em abundância; quer dizer, se antes a Universidade era o lugar onde os conhecimentos existiam e eram difundidos, hoje grande parte desse conhecimento já não está na Universidade.

As respostas obtidas evidenciam que a formação inicial não é um fim em si mesma, uma vez que a docência traz desafios que requerem melhor preparo para esse exercício, como mencionado pelo professor **Carlos** “[...] achei que estava pronto para a docência (pois é a ideia que a graduação passa), mas me deparei com uma série de desafios que não aprendi a lidar na faculdade [...] Diante desse excerto, recorreremos a Pimenta (2007) quando menciona que o exercício da docência requer os saberes necessários para o exercício da docência. Ou seja, é necessário que o professor detenha o saber do conhecimento, da experiência e os saberes pedagógicos. Por sua vez, o professor **Antônio** traz uma interessante “[...] já me visualizava e planejava meus métodos de ensino a partir do modo de ensino que via de meus professores [...] eu avaliava a didática deles e já fazia uma autoavaliação como eu gostaria de ser ensinado como aluno.” Diante deste recorte, podemos inferir que os professores, mesmo na condição de inexperientes, não chegam sem nenhum saber à docência, pois como menciona Pimenta (2007) os professores trazem o saber da experiência que foi aprendido no percorrer da vida como alunos, vendo, observando ou imitando seus próprios professores.

Também foi percebido a preocupação e a necessidade sentida pela busca de qualificação profissional por parte dos participantes. Portanto, podemos inferir que a formação continuada é um imperativo para quem exerce a docência. Para Imbernón (2011) a formação continuada não é mais vista somente como domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas como uma necessidade relacionada à mudança na qualidade da prática e do ensino.

Foi evidenciado, também, que a docência inicialmente não constava como a primeira opção ou não estava na imaginação de alguns dos participantes. Isso demonstra que nem todos que exercem a docência a tiveram como objetivo ser a profissão escolhida, mas com o ingresso esta passou a ser parte constituinte da identidade profissional dos participantes, que passaram a construir progressivamente sua identidade profissional que, conforme Pimenta (2007, p.19), se constrói com o docente no seu fazer pedagógico “a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas”.

Em relação à formação inicial não podemos dizer que é um momento fácil, pois, os desafios e as incertezas, não poucas vezes, batem na porta de quem está nesse processo. Para Zago (2006, p.30), “entre a decisão de se prestar o vestibular e o momento da inscrição há um longo caminho a ser percorrido”. Neste sentido, em uma das respostas do professor Paulo destaca-se que, o professor **Paulo** destaca que “a procura por formação acadêmica surgiu pela necessidade de uma carreira profissional que proporcione melhores condições de vida e sustento familiar”.

Desse modo, as inúmeras necessidades para se viver e sobreviver em uma sociedade movida por objetivos econômicos desafia as pessoas a buscarem sua inserção no mundo do trabalho que não deixa de ser um campo exigente com mão-de-obra especializada. Por esse e outros motivos, o planejamento da carreira profissional tornou-se necessário, seja para manter a sobrevivência e um nível de melhor qualidade familiar ou para a realização profissional.

Os aspectos relacionados às condições de acesso à universidade pública em cursos mais concorridos é um dos fatores que interferem no ingresso de um curso preferido em relação à escolha da área de atuação em que se desejava ingressar. Para o professor **Antônio**, “nem todos possuem as mesmas oportunidades e condições de obtenção de vagas nas instituições de ensino superior. Por esse motivo, a maioria das pessoas não pode optar pela profissão de gostaria de atuar”.

Como relatado pelo participante, podemos inferir que existem desafios que os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica enfrentam para ingressar em universidades públicas em cursos de maior concorrência.

No contexto da formação inicial dos participantes, a realidade se difere, pois, como mencionado pelo professor **Marcelo**, “as oportunidades eram mais limitadas, tendo em vista que não existiam os mesmos benefícios que atualmente os alunos possuem”. Podemos inferir que os alunos no contexto atual dispõem de mais oportunidades de vagas a seu favor que são ofertadas por meio de programas do Governo Federal para ingressar no ensino superior como, o Sisu¹¹, ProUni¹² e FIES¹³, onde ambos exigem do estudante a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

De maneira geral, os participantes não enfrentaram problemas de adaptação ao curso a que foram inseridos na formação inicial, mesmo enfrentado alguns desafios. O percurso formativo, tanto o inicial quanto o continuado, não é isento de qualquer percalço. Podemos inferir que os professores vendo na docência uma oportunidade de exercer uma profissão têm a consciência da importância de qualificação profissional para promover conhecimentos a seus alunos.

4.2.2 Reflexão sobre a trajetória profissional docente

A formação inicial de professores consiste em uma fase importante para garantir a qualidade do ensino, que representa um dos processos-chave para a educação. Para Imbernón (2002) o objetivo dessa fase é adquirir profissionalismo e a integração de competências ligadas à socialização profissional, considerando que, no início da carreira, a maioria dos professores são influenciados pela sucessão de referências docentes positivas e negativas, além de aspectos pessoais, familiares, institucionais, contextuais e sociais que afetam o desenvolvimento de sua carreira.

¹¹ O Sisu (Sistema de Seleção Unificada) é um programa do governo federal criado em 2010 que seleciona estudantes para instituições federais e estaduais de Ensino Superior.

¹² O Proni (Programa Universidade Para Todos) é um programa criado pelo Ministério da Educação (MEC) que fornece bolsas de estudo parciais e integrais em instituições de ensino particulares, para estudantes de baixa renda e sem diploma de nível superior.

¹³ O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é uma ação do Governo Federal destinada a financiar a graduação de estudantes matriculados em cursos presenciais não gratuitos e com avaliação positiva nos processos de avaliação conduzidos pelo Ministério da Educação. O programa financia até 100% do valor dos encargos educacionais cobrados pelas instituições de ensino com adesão ao Fundo, de acordo com a renda familiar mensal bruta do estudante e do comprometimento dessa renda com o pagamento da mensalidade.

A análise da trajetória profissional dos participantes se constitui na narrativa de seus percursos profissionais vivenciados que se acumulam gradativamente e que, certamente, contribuíram em suas práticas pedagógicas, entre outras questões que fazem parte de suas identidades docentes. Assim, entendemos que o percurso profissional docente se molda a partir da formação inicial, além de refletir sobre experiências da fase escolar. Deste modo, a carreira profissional de professores se molda no decorrer do processo de seu desenvolvimento profissional com os seguintes destaques:

Professor Carlos: Iniciei minha trajetória como professor de curso superior na Faculdade Integrada Aparício Carvalho- FIMCA em 2012. Quando iniciei me senti perdido, me vi em um contexto totalmente diferente do que tinha imaginado. Sabia que a profissão docente não era nada fácil, mas percebi que mesmo com a graduação não estava preparado para lidar com a complexidade de desafios que professor enfrenta na sala de aula.

Professor Marcelo: O início da minha carreira como professor não foi nada fácil, tive muitas dificuldades. Iniciei como professor do ensino a distância, depois fui para o ensino presencial e, agora, passei pelo remoto. Experiências totalmente diferente que ocasionaram diferentes dificuldades. Mas acredito que as maiores dificuldades vieram no início da carreira porque estava totalmente sem experiência, principalmente, por não ter cursado licenciatura e não ter feito estágio na docência.

Professor Paulo: Enfrentei muitos desafios e dificuldades no início da carreira. Era muito difícil administrar os problemas de sala de aula e conseguir ensinar os alunos. Me vi perdido e esgotado por muitas vezes.

Professor Antônio: Acredito que o início da carreira como professor não seja fácil para ninguém. São muitas as dificuldades que enfrentamos como nas questões didáticas, comportamento dos alunos, cobranças entre diversos outros fatores.

Professor Francisco: O trabalho docente é difícil e cansativo em qualquer fase da profissão, os problemas são os mesmos: comportamento, interesse, envolvimento dos alunos. Mas acredito que o trabalho docente no ensino fundamental deve ser ainda mais desgastante para os professores, principalmente, na fase inicial.

Professora Isabel: Iniciei minha jornada na educação em 2009, nas escolas públicas estaduais e, posteriormente, nas escolas municipais da cidade de Porto Velho. Durante esse percurso enfrentei muitas dificuldades, inicialmente, pela falta de experiência que é muito importante para a atuação docente, porém, isso é impossível no início de carreira, onde temos, apenas, a experiência do estágio, que não é suficiente para adquirir conhecimento suficiente sobre o contexto escolar.

Professor Maurice: A formação inicial não nos prepara para atuação como professor, mas nos habilita para o exercício da carreira. Por isso, grande parte dos professores enfrentam tantas dificuldades por desconhecerem as inúmeras dificuldades que serão enfrentadas durante a carreira. Quando iniciei, percebi

que precisava buscar muito mais conhecimento para melhorar como professor, a maioria delas aprendi com a experiência e a cada dia surgem novas aprendizagens e desafios que precisam ser superados.

Os participantes relatam ter se deparado com muitas dificuldades no início do exercício da profissão. Segundo Mayor Ruiz e Sanches Moreno (2000), essa condição de iniciante se caracteriza por três tipos: por ser recém-formado; vir de outro campo profissional; e ter migrado de outro nível de ensino ou instituição educacional. Assim, inferimos que todos os participantes apresentaram dificuldades mesmo sendo pertencentes a diferentes perfis de professor inicial. O professor **Paulo** disse: “Enfrentei muitos desafios e dificuldades no início da carreira”. Sobre esse argumento, entendemos, que a formação inicial, por si só, não fornece todos os subsídios pedagógicos necessários para lidar com as situações imprevisíveis que emergem no cotidiano da docência, mesmo levando em conta o nível de qualidade institucional de ensino, pois, a formação consiste em um processo contínuo, tendo em vista que na docência a aprendizagem se torna inesgotável. Para Silva (2019) quanto mais ensinamos, mais temos necessidade de aprender.

Diante desse contexto, o professor **Antônio** assim se reportou: “São muitas as dificuldades que enfrentamos como nas questões didáticas, comportamento dos alunos, cobranças entre diversos outros fatores”. Esse professor, também, revela as questões relacionadas às didáticas. Podemos inferir que os saberes pedagógicos são os que mais desafiam a docência, principalmente, quando estes não são valorizados na formação inicial. Embora que as experiências acadêmicas tenham sido significativas, o exercício da docência exige conhecimentos e saberes que validam a profissão na prática. Conforme Silva (2019, p. 44), “A formação específica, por si só, não dá condições de reverter na prática questões mais complexas relacionadas ao ensinar e ao aprender [...]. Ainda nessa perspectiva, o professor **Maurice** faz seu comentário “A formação inicial não nos prepara para atuação como professor, mas nos habilita para o exercício da carreira”. Diante das falas desses professores, os desafios são diversos, que segundo Day (2001, p. 102), "serão fáceis ou difíceis, em função de sua capacidade de lidar com a organização e com os problemas de gestão da sala de aula, com o conhecimento pedagógico e do currículo”.

A professora **Isabel** aborda a importância da experiência para atuar diante das dificuldades encontradas, ao dizer que: “[...]enfrentei muitas dificuldades, inicialmente, pela falta de experiência que é muito importante para a atuação docente, porém, isso é impossível no início de carreira, onde temos, apenas, a experiência do estágio [...]”. Sobre esse argumento, acreditamos que a formação inicial se configura como o passo importante para a carreira

docente, onde se inicia o percurso do processo profissional. Imbernón (2011) considera que a formação inicial de professores deve proporcionar-lhes uma sólida bagagem cultural, psicopedagógica e pessoal que lhes forneça uma sólida formação para permitir que o futuro professor assuma a tarefa educacional em toda a sua complexidade, atuando com a flexibilidade e o rigor necessário.

Sobre essa circunstância, Gatti e Barreto (2009) mencionam que as instituições de formação superior não têm a tradição de acompanhar os estudantes por elas formados, onde na maioria das vezes, se deparam com situações complexas que exigem apoio pedagógico. Dessa forma, sem a orientação pedagógica necessária para a atuação docente, o professor iniciante pode sentir desprotegido e perdido diante do novo desafio que enfrenta, pois, nesta fase, eles se deparam com as diferenças entre os ideais e realidade idealizada. Essa problemática poderia ser sanada por meio de medidas desenvolvidas para dar assistência ao docente. Conforme André (2012) há necessidade de uma política nacional de apoio aos professores iniciantes que contemple princípios básicos da formação, integrados em um processo de desenvolvimento profissional.

Marcelo García (2010) e Vaillant e Marcelo García (2012) alertam que as propostas para o acompanhamento de professores durante seu ingresso na carreira não devem constituir-se como um rito de passagem para ensinar jovens professores, ou que responsabilize outros profissionais, mas que objetivem familiarizar os professores com o ambiente escolar, pois, no início de seu trabalho, são muitos os problemas que eles enfrentam, nos quais nem sempre são abordados na formação inicial.

Pelos dados relatados, anteriormente, consideramos que as dificuldades encontradas pelos professores estão relacionadas a pouca experiência, o que interfere, por certo, em suas práticas pedagógicas. Na formação inicial é importante refletir e trazer para a prática os prováveis e diferentes desafios que surgirão no início da carreira docente, pois, a compreensão sobre os aspectos diversos da profissão é um ponto a ser levado em consideração na formação inicial para a constituição da docência.

4.3 EIXO II: ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO

Este eixo traz o resultado da pesquisa sobre o assessoramento pedagógico, função exercida pela equipe pedagógica do IFAM, *campus* Humaitá, considerado por este estudo como um espaço de contribuição para o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores durante o contexto de ensino remoto.

Conforme Dias *et al.* (2006), o assessoramento pedagógico consiste em um elemento-chave para o exercício da gestão democrática da formação de professores. Essa teoria se justifica pela função da assessoria ter a característica de refletir permanentemente sobre as práticas pedagógicas, bem como as relações e articulações entre currículo, formação, aspectos teóricos e práticos da formação humana e profissional. Além disso, como explica Barreiro (2014, p. 1813):

As Assessorias Pedagógicas são espaços especificamente dedicados à problemática da formação e do ensino nas instituições de educação. São núcleos de assessoramento pedagógico que, considerando as demandas e idiosincrasias do contexto em que se estabelecem, auxiliam o educador na construção da sua identidade profissional e em sua prática de ensinar.

Isso significa que a assessoria pedagógica institucional é dedicada ao apoio aos professores, no sentido do aperfeiçoamento de suas práticas, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente. Desse modo, entendemos que o assessoramento pedagógico atua de forma cooperativa com os professores para superar os desafios com que se deparam nos processos de ensino e aprendizagem e que, muitas vezes, resultam das mudanças culturais e epistemológicas atuais. Portanto, ressalte-se que a cooperação com a formação para o exercício em sala de aula “não se confunde com um acúmulo acrítico de procedimentos metodológicos ou técnicos, ao contrário, é uma prática refletida, séria, consciente e responsável” (JUNGES; BEHRENS, 2015, p. 294).

Neste estudo, investigamos a interação da assessoria pedagógica com os professores no sentido de perceber as contribuições para suas práticas pedagógicas durante o ensino remoto. Por esse motivo, esse momento foi importante para que os professores expusessem suas percepções sobre a assessoramento pedagógico no IFAM/Humaitá.

Neste sentido, as contribuições mais expressivas apontadas pelos participantes sobre este eixo, foram assim expressas:

Professor Antônio: As orientações trazem melhorias e resultados positivos para o processo de ensino e aprendizagem. O acompanhamento aos discentes contribui e apoia muito a prática docente, porque é a partir do diagnóstico realizado por eles que conseguimos encontrar o caminho para trabalhar com os alunos que apresentam dificuldades. Assim, conseguimos articular e organizar nossas práticas e, em consequência, efetivar as propostas de ensino. [...] entendo que não podemos, nem conseguimos trabalhar da mesma forma com todos os alunos porque cada um tem suas particularidades, afinal, os seres humanos não são iguais, por isso, essa orientação é um importante apoio que direciona o trabalho dos professores.

Professor Carlos: O assessoramento pedagógico articula o processo de ensino e aprendizagem colaborando para as mudanças educativas em sala de

aula, através do direcionamento sobre novas abordagens para nossa atuação. Acho a atuação deles muito importante no sentido de contribuir para a direção da atuação docente, além de apoiar e fortalecer todo processo de ensino.

Professor Marcelo: Entre as demais tarefas a serem desempenhadas pelo assessoramento, concordo quando citam a orientação pedagógica como uma das principais, porque eles são profissionais que fazem os diagnósticos e estão inseridos em todo o processo de ensino e, por isso, precisam buscar informações e conhecimentos para trazer ao contexto escolar novas propostas direcionando os professores para alcançar os objetivos.

Professor Paulo: O assessoramento pedagógico tem a importante tarefa de apoiar, acompanhar e ajudar o corpo docente na busca por melhores práticas pedagógicas que os permita promover, fortalecer e orientar os processos de aprendizagem dos alunos. Esse apoio possibilita a reconstrução do conhecimento profissional.

Professora Isabel: Acredito que o assessoramento busque orientar e apoiar o aperfeiçoamento do trabalho docente e fortalecer seus conhecimentos para desenvolver um serviço de qualidade. Para isso, é preciso valorizar a atividade docente e orientá-los para o alcance de melhores desempenhos. Também para atingir metas focadas na aquisição de habilidades necessárias para capacitá-los a lidar com novas abordagens educacionais. Ao meu ver, a equipe pedagógica é encarregada por ajudar, acompanhar e aconselhar todos os agentes envolvidos no processo educativo, principalmente, os professores a melhorar sua prática pedagógica.

Professor Francisco: O assessoramento é a orientação fornecida aos professores e outros profissionais para sanar as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem e as deficiências de formação que os professores têm em matéria pedagógica e didática. Esse direcionamento se torna extremamente necessário, visto que fica evidente que na atividade docente não basta ter uma dedicação profissional ao ensino, é preciso saber a direção que a instituição deseja alcançar, que é algo indiscutível em qualquer nível de ensino.

Diante do exposto, para os professores **Antônio, Carlos e Marcelo**, o assessoramento pedagógico está mais relacionado com a contribuição para ensino e aprendizagem. Portanto, podemos inferir que na compreensão desses professores a interação da assessoria pedagógica é fundamental para que, por meio dos diagnósticos, os professores façam o enfrentamento das dificuldades apresentadas pelos discentes buscando novas propostas a serem implementadas para que os objetivos sejam alcançados. Para os professores **Isabel e Francisco** as ações do assessoramento pedagógico estão direcionadas para o trabalho docente, no sentido de apoio e orientar suas práticas pedagógicas em busca da melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, inferimos que os professores têm visão diferenciada em relação às ações da assessoria pedagógica, mas se complementam. Isso vai ao encontro das ideias de Hevia (2004) ao dizer que o assessoramento pedagógico se tornou extremamente complexo em virtude da variedade de demandas com os quais têm de lidar no cotidiano, além da heterogeneidade de

exigências a quem essa função é conferida. Assim, entendemos que as ações do assessoramento pedagógico são compreendidas como importantes para o ensino e para a aprendizagem, bem como o apoio ao trabalho docente visando a contribuição para a prática pedagógica em seu sentido mais amplo, uma vez que presta atendimento específico não apenas aos alunos, mas aos professores.

Os professores, também, apontam a necessidade de ações para contribuir com a formação dos professores de forma coletiva para buscar soluções aos problemas pedagógicos existentes em sala de aula:

Professor Francisco: Os encontros pedagógicos poderiam ser um momento para trazer aprendizagens junto aos demais professores, já que na maioria das vezes, quando participamos de eventos voltados para a formação docente, temos a tendência de direcionar para nossa área de formação específica [...] Então, nesse momento seria ideal para trazer novas abordagens pedagógicas e, assim, todos aprenderiam juntos e poderíamos progredir em conjunto.

Professor Maurice: A assessoria poderia realizar momentos para a reflexão pedagógica em conjunto. Acredito que seria de grande aprendizado, porque ali temos a troca de conhecimentos e experiências enriquecedoras que proporcionam esclarecimentos sobre situações desconhecidas e tiramos nossas dúvidas para a condução das aulas. Esse momento seria realmente necessário para aprender com os demais professores e equipe pedagógica para ficar a par de estratégias pedagógicas que ainda desconheço por ser professor da área de formação técnica.

Professor Carlos: Nosso conhecimento se amplia a partir da troca de experiências com os demais profissionais. Mas tenho sentido a falta desses momentos de troca de experiências, apesar de realizarmos essas conversas no dia a dia, mas não de forma direcionada e planejada como deve ocorrer nas reuniões e planejamentos pedagógicos direcionados para a reflexão docente e busca por novos aprendizados [...]. Nosso conhecimento profissional é ampliado através dessa construção realizada pela integração em grupo, do compartilhamento de ideias, de projetos [...]. Então, o trabalho em grupo é determinante para a mudança e implementação de novas abordagens, métodos de ensino e aprendizagem dos professores.

Professora Isabel: [...] Entendo que a busca por novos conhecimentos deve partir de cada um, mas o professor é um profissional que precisa ser incentivado constantemente. Para mim, a formação junto aos demais colegas e equipe pedagógica possibilitaria trazer a teoria para nossa realidade e nisso refletir e fazer uma reorganização das nossas práticas [...]. A formação de forma emancipada é ótima, mas desde que estes conhecimentos sejam ambientados e compartilhados entre nossos colegas. Por isso, adquirir esse conhecimento em conjunto traria um maior incentivo para a busca de outros novos conhecimentos.

Professor Paulo: Atualmente temos mais acesso a cursos, palestras e vários eventos de formação docente, porém, todos esses conhecimentos precisam ser trazidos à nossa realidade pedagógica e, nesse contexto, todas as experiências precisam ser trazidas para o grupo. Nesse momento os orientadores assumem

um papel determinante como facilitadores da relação dialética entre teoria e prática, fazendo o direcionamento pedagógico, dando vida à entidade educativa com atualização permanente das contribuições que nutrem o campo do conhecimento de sua especialidade.

Professor Marcelo: [...] é preciso contribuir para a formação dos professores para desenvolverem novas competências e melhores formas de ensino. Tem o papel de oferecer um acompanhamento pedagógico completo, mas é preciso também incentivar os professores pela busca de suas atualizações pedagógicas e formação continuada, diagnosticando os principais pontos necessários para se alcançar a melhoria do ensino. [...] porque, muitos professores, estão presos na forma de ensino errada e possuem uma visão fechada para novas formas de ensino[...]. Então, a orientação pedagógica pode trazer essas reflexões sobre as mudanças das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na instituição.

Estes professores compreendem a importância da assessoria pedagógica em promover encontros como espaços de discussão conjunta que os conduza à reflexão e socialização de experiências pedagógicas. O excerto desta fala resume o que os demais participantes evidenciaram: “Esse momento seria realmente necessário para aprender com os demais professores e equipe pedagógica para ficar a par de estratégias pedagógicas que ainda desconheço”.

Para Torres (2007, p. 45), as reuniões pedagógicas privilegiam a partilha de ações com os professores, “[...] nas quais ambos se debruçam sobre as questões que emergem da prática, refletindo sobre elas, buscando-lhes novas respostas e novos saberes, ao mesmo tempo”. Podemos, então, inferir que o assessoramento é um espaço, também, de formação continuada, uma vez que no próprio *locus* de trabalho há possibilidades claras que os professores aprendem e sentem necessidade de aprender uns com os outros.

O assessoramento pedagógico tende a valorizar o processo de formação por meio das demandas trazidas e identificadas no cotidiano do ensinar e do aprender, onde é possível traçar o direcionamento da formação continuada com intuito de reconhecer falhas, solucionar problemas e superar as dificuldades que interferem na prática pedagógica. Zabalza (2004) destaca que as funções da docência precisam ser compartilhadas, considerando que é de forma coletiva que se decidem sobre os currículos e se ampliam os conhecimentos.

Os participantes evidenciam a importância da promoção de ações direcionadas pela assessoria que dinamizem suas práticas pedagógicas, dando-lhes direcionamento para uma aprendizagem coletiva e incentivando-os para uma formação permanente e emancipatória. Em vista disso, Lucarelli (2004) argumenta que uma boa formação é reflexo dos processos realizados a partir da interação em grupo com reconhecimento mútuo, baseado na confiança.

Diante do que foi evidenciado, podemos inferir que a formação pedagógica, também, necessita ser continuada entre os professores, que com seus pares são os personagens principais que podem reivindicar essa demanda a quem exerce a função no assessoramento pedagógico. Ao ser realizada em conjunto, os professores poderão analisar e refletir sobre suas práticas na perspectiva teórica e metodológica, lendo, estudando, discutindo e compartilhando suas ideias entre eles. Esses momentos considerados formativos são possibilidades dos professores se reconstruírem e decidirem pelas mudanças que acham necessárias no cotidiano de suas práticas pedagógicas.

Também no sentido de mudanças de suas práticas, os professores abordam sobre as cobranças individuais realizadas no dia a dia no cotidiano da docência:

Professor Francisco: A equipe pedagógica não pode atuar na cobrança diária de práticas e mudanças do professor, é preciso um trabalho efetivo que vá além de cobranças [...]. As equipes pedagógicas são profissionais que precisam encontrar, em colaboração com o grupo de professores, as respostas para as demandas. Por isso, acho crucial que essa ação seja realizada em conjunto e não trazida como solução já decidida. Dessa forma nunca chegaremos ao nível de ensino que desejamos. Precisamos aprender e atuar juntos a partir das mudanças alcançadas por intermédio de nossa troca de conhecimento.

Professor Carlos: O professor é cobrado todo dia diante de um trabalho cansativo. Por isso, o assessoramento tem o papel de incentivar toda a equipe, não só de cobrar [...] aliás, se é que tem esse papel. Mas é preciso ter colaboração para o nosso trabalho e sempre tentar entender tanto professor quanto o aluno para encontrarmos a solução do problema.

Professor Antônio: É preciso buscar estratégias para que a orientação pedagógica não foque na cobrança de professores sobre as mudanças que a equipe pedagógica deseja que sejam desenvolvidas na sala aula. Sabemos que os professores precisam buscar por sua formação para o melhoramento de suas práticas pedagógicas, mas a forma de trabalho precisa estar voltada para orientar os professores sobre o tipo de ensino de deseja realizar. Então, a equipe pedagógica precisa dar a orientação e incentivar os professores a percorrerem o caminho para alcançar o objetivo educacional, porque se deixar a formação somente a cargo dos professores, de forma emancipada, a tendência é de buscarmos somente nossa formação para progressão a funcional e deixar de lado a formação continuada.

Esses professores evidenciam a cobrança em um nível que não os estimula para mudanças mais concretas, pois percebem que o apoio da equipe pedagógica deva ir além de uma simples exigência burocrática. Podemos inferir que cobranças no sentido vertical que demonstram o poder um sobre o outro podem ocasionar efeito contrário, ou seja, desenvolver resistência, trazendo sentimentos de perseguição e vigilância. Desta forma, essas atitudes

podem desviar o sentido da função pedagógica dos assessores, podendo até se comparar com as funções inerentes a de um inspetor escolar que julga e fiscaliza a qualidade do trabalho dos professores.

Nepomneschi (2004) afirma que as ações do assessoramento não estão voltadas a avaliação e cobranças de professores, mas sim como um profissional experiente com conhecimento de aprendizagem ativa e acompanhamento cuja missão é apoiar e orientar cada professor. Desse modo, entendemos que as ações pedagógicas precisam ser mais voltadas para o trabalho com os professores do que para intervir sobre elas. Por isso, é preciso promover a reflexão deliberativa sobre a sua prática antes de colocar modelos prontos para serem seguidos.

Entre outras questões, o professor **Maurice** relata que o acompanhamento pedagógico tem contribuído para melhorar o seu trabalho, por meio do fornecimento de ferramentas metodológicas. Além disso, ele enfatiza que isso lhe permitiu identificar algumas melhorias para as dificuldades que estava enfrentando.

Professor Maurice: [...] estava tendo algumas dificuldades para atuar em algumas aulas práticas e busquei ajuda com a pedagoga do Departamento de Ensino e ela me ajudou muito a encontrar a melhor forma de atuar para aquelas aulas específicas. Ela tem mais experiência como professora e mais conhecimento pedagógico.

Dessa maneira, inferimos que o assessoramento pedagógico ajuda a superar as dificuldades de professores, norteando-os a buscarem novas práticas pedagógicas que atendam o objetivo do que propuseram para suas aulas. Sendo o assessoramento pedagógico uma ação intencional e deliberada para o acompanhamento e apoio a professores, portanto, é um importante aliado ao trabalho desses profissionais, uma vez que, por meio da ação conjunta, busca-se melhorias para o processo de ensino e aprendizagem.

Sobre as demais atuações de responsabilidades da equipe pedagógica, o assessoramento é parte integrante dos variados papéis em que podem atuar. Contudo, não foi apresentada, pelos participantes, uma ideia mais definida sobre o assessoramento pedagógico. Assim, para estes, o papel assumido pelo orientador pedagógico é diverso, configurado como um agente de mudanças, mediador de informações e como aquele facilitador na identificação e resolução de problemas.

No sentido da variedade de trabalho pertinente ao assessoramento pedagógico, Nepomneschi (2004) faz a observação de que o assessor carrega uma multiplicidade de demandas que, muitas vezes, deixam de realizar outras atividades em função do foco em apenas algumas. Nessa direção, existe um consenso entre os participantes de que as atividades do

assessor pedagógico são variadas, considerando a quantidade de situações que ocorrem cotidianamente, como demonstrado em um dos relatos:

Professora Isabel: Não podemos negar que todos os dias surgem muitas demandas para o setor pedagógico. São muitos alunos e professores para serem atendidos, além de outros trabalhos administrativos para serem resolvidos diariamente. Por isso, muitas vezes, os professores acabam resolvendo suas demandas de sua forma e não passando para o setor especializado.

Como relatado por esta professora, devido às demandas os assessores se ocupam com várias atividades e o atendimento às necessidades dos professores ficam para um segundo plano. Conforme Dias *et al.* (2020), esses profissionais exercem funções correlatas ao trabalho acadêmico, principalmente no que se refere à prestação de apoio pedagógico. Em outros casos, dada a relação professor-aluno, típica dos processos formais de formação, não há essa distinção funcional, e a prática profissional do orientador passa a incluir tanto o trabalho com os professores quanto o apoio aos alunos e, devido, a muita demanda de trabalho, que também contam com a organização e planejamento de reuniões diversas, participação de comissões, projetos, eventos e atendimentos individuais a pais de alunos, a atenção maior aos professores pode ficar comprometida ocasionando na resolução imediata do problema pedagógico por parte do professor, sem analisar seus efeitos sobre o aluno.

Mesmo diante das demandas que recaem sobre as funções da equipe pedagógica, podemos considerar, em sentido geral, que a opinião dos participantes no estudo reflete uma percepção positiva sobre o assessoramento pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo a necessidade da atuação para o apoio pedagógico aos professores.

4.3.1 Contribuições do assessoramento para as práticas pedagógicas no ensino remoto

O cenário da pandemia da COVID-19 trouxe para muitos profissionais a sensação de inquietação, insatisfação, incerteza e até de insuficiência relacionada a reflexão sobre o preparo de sua formação para a atuação profissional. Nesse contexto, a equipe pedagógica precisou direcionar sua atuação profissional para o enfrentamento dos desafios vivenciados no contexto do ensino remoto.

Com as novas demandas e exigências ligadas não só ao ensino, mas também ao bem-estar integral dos alunos, ao cuidado socioemocional, socioafetivo e educacional, os assessores pedagógicos tiveram suas responsabilidades ampliadas para auxiliar alunos e professores.

Diante deste cenário, os participantes evidenciaram a importância do assessoramento pedagógico e o envolvimento da equipe e dos professores para contornar as dificuldades em relação ao ensino e a aprendizagem. Assim, o acompanhamento, orientação e mediação entre alunos e professores com o objetivo de oferecer o suporte pedagógico foi necessário, conforme os relatos:

Professor Paulo: A participação do assessor pedagógico no ensino remoto se tornou ainda mais necessário para o processo de ensino e aprendizagem do que no ensino presencial, visto que enfrentamos uma série de desafios no decorrer desse processo em que os professores se sentiram muito perdidos. Além da alta demanda de trabalho, ainda precisamos lidar com os problemas existentes em relação a participação dos alunos, porque não sabemos se eles estão realmente atentos as explicações, se estão em frente ao computador. Muitos, também, não apresentam interesse pelas aulas, não entregam as atividades e, por isso, é preciso acompanhar o que está acontecendo na vida dos alunos para que nós saibamos direcionar nossas aulas.

Professor Maurice: [...] nos desdobramos para planejar as aulas visando a participação de todos os alunos, mas isso está não está sendo muito possível. É difícil prender a atenção dos alunos em suas residências porque eles já não apresentam essa atenção nem em sala de aula, quanto mais em sua casa com diversas formas de distrações. Além disso, muitos alunos enfrentaram as aulas online como uma aula facultativa, como se as avaliações não fossem reais, onde todos iriam ser aprovados de qualquer forma, estudando ou não. Problemas desse tipo fica cansativo para os professores lidarem sozinhos, é preciso do apoio pedagógico para lidar com essas questões.

Professora Isabel: O apoio pedagógico durante as aulas remotas é muito importante para o processo de ensino e aprendizagem nesse período delicado. Tanto os professores como os alunos apresentavam certo nível de desgaste, as aulas se tornavam cansativas mesmo estando em casa. Todos precisamos de incentivo para não procrastinar, principalmente, para os alunos, que são adolescentes e, em sua maioria, não possuem a maturidade necessária para entender sua responsabilidade com seus estudos. A assessoria pedagógica pode atuar no sentido de incentivar, orientar e prestar o suporte necessário para o desenvolvimento das aulas remotas tanto para os alunos quanto para os professores.

Diante do que foi falado pelos professores, o assessoramento pedagógico foi identificado como um suporte necessário para auxiliá-los. No entanto, o contexto do ensino remoto trouxe uma série de cobranças para os assessores no sentido de direcionar e sanar os problemas existentes inerentes ao processo do ensinar e do aprender. Vale ressaltar que o ensino remoto também desencadeou um novo cenário de atuação para os assessores pedagógicos que

se viram diante de novos desafios, assim como os demais profissionais que atuam na área da educação.

Neste sentido, alguns participantes enfatizam que os assessores pedagógicos passaram por desafios ainda mais amplos do que os já enfrentados no ensino presencial.

Professor Carlos: Durante o ensino remoto, a equipe pedagógica enfrentou bastante dificuldade, da mesma forma que os professores, por causa de todas as mudanças necessárias para a organização das aulas remotas, principalmente, no que diz respeito aos alunos, porque tiveram que acompanhar todas as demandas levadas pelos professores, que não foram poucas. No início foi uma loucura! Muitos alunos ausentes que não davam retorno das atividades, não entregavam os trabalhos nem apresentavam. Havia, também, aqueles que precisavam de estudo dirigido e a equipe tinha que entregar os materiais na casa desses alunos. Ou seja, eles fizeram o que esteve a seu alcance.

Professor Antônio: É importante entender que o atual cenário também trouxe dificuldades para a equipe pedagógica. Com certeza, eles, também, se sentiram perdidos diante de todos os questionamentos e demandas de várias dimensões trazidas pelos professores. Apesar de todas as dificuldades, a contribuição deles foi muito importante para apoiar os professores e encontrar as melhores formas de oferecer e alcançar a aprendizagem dos alunos.

Conforme expressado por estes professores, o contexto de ensino remoto não só trouxe dificuldades para alunos e professores, mas, também, para a equipe pedagógica, pois, o cenário apresentado requereu nova atuação para estes profissionais que tiveram que se deslocar constantemente ao domicílio levando as atividades para que os alunos não ficassem desprovidos das tarefas a eles atribuídas. Então, diante dos desafios, o suporte dado aos professores em relação às aulas foi um fator considerado importante. Podemos inferir que em um contexto adverso como o apresentado no ensino remoto, o trabalho em parceria com a equipe pedagógica e os professores foi um ponto que fez a diferença, pois, o contexto foi desafiador para todas as partes.

Como apontado pelo professor **Antônio**, “Com certeza, eles, também, se sentiram perdidos diante de todos os questionamentos e demandas de várias dimensões trazidas pelos professores”. Nessa circunstância, podemos inferir que a equipe do assessoramento pedagógico não pode ser vista como profissionais detentores da solução de problemas e que possuem respostas prontas às questões levantadas, pois, conforme mencionado por Cunha e Lucarelli (2013), os assessores precisam de clareza quanto as concepções pedagógicas, didáticas e metodológicas que lhes proporcione embasamento teórico para exercer suas ações no processo de ensino e aprendizagem.

Como mencionado pelo professor **Carlos**, os assessores buscaram acompanhar e solucionar os problemas pedagógicos e, para isso, “[...] fizeram o que esteve a seu alcance [...]”. Então, podemos inferir que a atuação profissional de forma conjunta e coletiva, independente das circunstâncias, produz efeito mais promissor, porém, muitas demandas encaminhadas aos assessores, no contexto do ensino remoto, deixaram transparecer o excesso de trabalho, mas, foram capazes de fazer o que estava no alcance de cada um.

A necessidade dos assessores pedagógicos terem de se reorganizar de forma repentina para atender as demandas do ensino remoto não permitiu que os mesmos tivessem tempo hábil para buscarem conhecimentos que os respaldassem de imediato uma melhor atuação no contexto vivenciado. Na fase inicial do ensino remoto, na percepção dos professores **Paulo** e **Francisco**, a assessoria pedagógica foi bastante requisitada devido as diversas situações em relações ao processo de ensino, mas principalmente em relação a aprendizagem.

Professor Paulo: No início do ensino remoto foi aquele turbilhão de atividades com professores e alunos [...] tudo muito corrido e novo para todos nós. Os problemas que enfrentamos inicialmente com os alunos trouxeram uma demanda bem grande para a equipe pedagógica que precisou se desdobrar para realizar os estudos dirigidos aos alunos, fazer os atendimentos, entregar e receber os estudos em meio a pandemia. [...] alguns profissionais da equipe ficaram afastados em decorrência da COVID e isso resultou na sobrecarga e dificuldade para os demais assessores.

Professor Francisco: Realmente, houve bastante trabalho em relação ao atendimento ao aluno durante o ensino remoto. Todas as demandas dos problemas encontrados com os alunos em sala de aula eram repassadas para a coordenação verificar junto ao setor de ensino que tentavam verificar os problemas que estavam afetando a participação deles nas aulas. Eles não compareciam às aulas e não davam justificativas [...]. Os professores precisavam que algumas providências fossem tomadas, pois, muitos alunos não compareciam às aulas, não respondiam, nem entregavam as atividades e o número de alunos foi diminuindo progressivamente.

Como mencionado por estes professores, o ensino remoto exigiu uma grande demanda de trabalho para os assessores pedagógicos do IFAM, que precisaram trabalhar, muitas vezes, de forma presencial para atender os pais e alunos em relação as dificuldades surgidas nesse contexto e outras demandas que estavam interferindo na continuidade dos estudos. Desse modo, podemos inferir que trabalhar em meio a pandemia foi um desafio profissional para os assessores pedagógicos que trabalharam tanto de forma remota quanto presencial, também, dando apoio em relação ao planejamento e desenvolvimento de aulas, como mencionado:

Professor Marcelo: O apoio pedagógico foi importante para o sanar alguns problemas metodológicos que enfrentei no ensino remoto. Não sabia como

realizar minhas aulas porque todas as minhas disciplinas precisam de aulas práticas, mas não podia utilizar os laboratórios, nem ter contato com os alunos. Não sabia se estavam conseguindo entender a teoria, eles diziam que sim, mas o retorno não era satisfatório. Sentia que não estava alcançando êxito e que os alunos estavam desanimados porque só a teoria não é suficiente para as minhas disciplinas, os alunos precisam manusear os acessórios dos computadores ou pelo menos ter posse de um para conseguir acompanhar. Nesse sentido o apoio me ajudou na atuação junto aos alunos para o desenvolvimento de atividades que desenvolvi para que eles se envolvessem mais na disciplina.

Nesse sentido, Cunha e Lucarelli (2013) destacam que a assessoria pedagógica ajuda os professores por meio de intervenções pedagógicas a fim de atingir mudanças que reverberem a instituição de ensino como um todo, mas que reflita diretamente na sala de aula. Dessa forma, como relatado pelo professor **Marcelo**, a assessoria pedagógica lhe prestou o suporte necessário para o direcionamento metodológico para as aulas práticas que os cursos técnicos requerem.

Nessa mesma concepção, a professora **Isabel** ressalta que a equipe de assessoria pedagógica do *campus* também intensificou sua atuação sobre a forma de planejamento e avaliação dos alunos, levando em consideração os problemas existentes no contexto pandêmico que afetava a vida dos alunos e refletia, conseqüentemente, na participação nas aulas e desempenho, como exposto:

Professora Isabel: [...] foi preciso entender a situação dos alunos durante a pandemia para realizar meus planejamentos de aula, porque, sabia que nem todos conseguiam assistir as aulas por diversos motivos. Isso me preocupava muito porque não sabia o real motivo. Tinha a convicção que não podia trabalhar contando com a presença de todos e, por isso, a intervenção da equipe pedagógica, junto aos docentes, para os conscientizar sobre a avaliação e participação dos alunos para que eles não fossem prejudicados foi muito importante.

Como constatado através das falas dos professores, o papel da assessoria pedagógica foi de grande importância para apoiá-los durante o ensino remoto, por meio das ações realizadas que puderam norteá-los quanto a metodologia, planejamento, avaliação, entre outros.

Também, ficou evidente que foi necessário um apoio mais direcionado para aqueles alunos que foram mais afetados pela pandemia e, conseqüentemente, precisaram se afastar das aulas, perdendo conteúdos das disciplinas que estavam sendo ofertadas, por isso, se atrasando e não dando o devido retorno para saber se estavam aprendendo ou não:

Professor Carlos: [...] é preciso garantir a equidade educacional, que é o ponto de partida para que o aluno consiga acompanhar as disciplinas. Nesse momento, muitos ficaram com conteúdos atrasados e precisaram de acompanhamento e orientação. A pandemia não pode ser um obstáculo que

impeça os alunos de aprenderem e, por isso, precisamos fornecer o suporte necessário para o êxito educacional de todos eles. Houve o estudo dirigido, porém, não sabíamos se os alunos conseguiam, de fato, aprender.

Diante desse contexto, o acompanhamento aos alunos que apresentaram atraso de conteúdos das disciplinas seria um ponto-chave para o nivelamento da disciplina, uma vez que eles enfrentaram dificuldades diversas e limitações tanto de origem técnica quanto relacionados a fatores emocionais. Podemos inferir que, apesar da pandemia ter causado danos psicológicos e tantos outros problemas à vida das pessoas, por certo, não podemos ficar à mercê desse vírus. Acreditamos que o ser humano é capaz de ser resiliente e se refazer. Conforme o professor **Carlos** “a pandemia não pode ser um obstáculo que impeça os alunos de aprenderem e, por isso, precisamos fornecer o suporte necessário para o êxito educacional de todos eles”.

Cunha (2014) enfatiza que o assessor tem o papel de nortear o processo de aprendizagem. Nesse sentido, os professores compreendem que o papel de acompanhamento aos alunos, durante o período de ensino remoto, foi uma das principais necessidades no sentido de incentivá-los a estabelecer uma rotina de estudos em casa, a partir dos grupos de trabalho que envolvesse a atuação da equipe multiprofissional¹⁴ do *campus*, para ofertar o suporte necessário aos alunos que apresentaram dificuldades e problemas inerentes da pandemia:

Professor Francisco: A falta desse olhar para os problemas e dificuldades enfrentadas pelos alunos resulta no insucesso escolar deles e é muito possível que haja um regresso do nível de aprendizagem do aluno, assim como do nível de interesse. Afirmo isso porque percebi que alunos com muito potencial de aprendizagem, com capacidades e com grandes talentos apresentaram desmotivação, pouca participação e, inicialmente, pensei ser desinteresse, mas quando identifiquei os problemas, percebi que muitos outros estavam com a vida familiar conturbada, com familiares doentes e demais responsabilidades.

Essa percepção também foi evidenciada pelo professor **Paulo** que complementa, enfatizando a necessidade de abordar as dificuldades dos alunos para que os professores planejem suas aulas, tendo em vista que, muitas vezes, eles acabam sem saber o que está afetando o desenvolvimento dos alunos.

Professor Paulo: Existem muitos alunos que visivelmente estão passando por problemas pessoal ou emocional. Fica difícil perguntar durante as aulas, mas encaminho para a coordenação, não sei bem se é resolvido, se fizeram algum tipo de trabalho, mas precisamos saber o que está acontecendo para saber lidar com a situação. Também é preciso procurar encorajar os alunos para a

¹⁴ A equipe multiprofissional do *campus* Humaitá é composta, atualmente, por enfermeiros, nutricionista, assistente social e psicóloga.

mudanças atuais e para enfrentar o atual contexto para que essas mudanças não venham afetar seu desenvolvimento educacional.

A fala acima traz a importância do papel do professor que vai além da ministração das aulas, pois, no contexto de ensino remoto esse profissional precisou ser despertado para estar atento a situações apresentadas pelos alunos e não se omitir diante do que percebia, principalmente, da necessidade de atendimento junto a equipe multiprofissional. Essas ações incluem o atendimento psicológico, nutricional, saúde e psicossocial.

A partir de tudo o que foi mencionado sobre as contribuições da assessoria pedagógica durante o contexto de ensino remoto, podemos inferir que seu papel foi de grande contribuição para o trabalho pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento das aulas através da orientação e apoio junto aos alunos. Contudo, apesar dos apontamentos em relação às ações necessárias para o melhoramento das aulas, entende-se que o período pandêmico foi desafiador para todos os profissionais no âmbito educacional e, dessa forma, essa realidade também apresentou desafios e dificuldades para os assessores pedagógicos.

4.4 EIXO III - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A formação de professores tem apontado para a necessidade de uma ressignificação da prática pedagógica que impacte de forma significativa tanto para quem aprende, quanto para quem ensina. Essa ação está condicionada para a mobilização de diferentes saberes necessários para o exercício da docência, onde o professor passa ser o sujeito do processo de construção e reconstrução de seus saberes, conforme suas experiências profissionais, seus percursos formativos, sua história de vida e, ainda, conforme as necessidades do cotidiano da sala de aula.

Nesse sentido, Gil (2008) destaca que os educadores preocupados com a mudança da educação buscam a reflexão de suas posturas pedagógicas. Sendo assim, buscamos alcançar identificar um dos objetivos desta pesquisa que foi identificar a percepção dos participantes sobre o processo de desenvolvimento de suas práticas pedagógicas no contexto de ensino remoto.

4.4.1 Concepção de práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem

A docência se configura como uma profissão que requer conhecimentos e saberes que adquiridos no processo de formação inicial necessitam de continuidade para que, à medida que

exercitam na prática, os professores constroem sua identidade. Diante disso, analisamos a percepção dos professores acerca do desenvolvimento das práticas pedagógicas para o exercício profissional da docência.

Professora Isabel: As práticas pedagógicas são as ferramentas essenciais para o nosso trabalho, porque, dependendo da forma como são aplicadas, é que conseguimos alcançar o objetivo sobre determinado conteúdo, mas, para isso, é preciso adequar os métodos certos para os objetivos de ensino que desejamos alcançar. Por esse motivo, elas precisam estar sempre em avaliação para melhorarmos a cada dia como professores e, no meu caso, procuro sempre me capacitar para melhorar minhas estratégias e minha didática.

Professor Antônio: As práticas pedagógicas refletem o percurso de formação. Se paramos na graduação temos a tendência de reproduzir as práticas tradicionais que aprendemos com os nossos professores [...]. Mas, a partir do momento que entendemos que nosso trabalho consiste em ensinar para alcançar o aprendizado, temos a consciência que precisamos buscar os melhores métodos para não sermos somente transmissores de conteúdo.

Professor Carlos: Esse debate é muito importante porque percebemos que ainda existem professores que se colocam na posição de superioridade diante do aluno, como se fossem donos do saber, e isso reflete na aprendizagem porque os alunos passam a aula toda estáticos e apreensivos pelo que será perguntado no final na explicação, que para eles pode gerar constrangimento.

Professor Francisco: Também compartilho o mesmo pensamento do professor Carlos e acrescento que essa realidade foi vivenciada por nós mesmos enquanto alunos. Quem gostava de ser abordado no final da explicação? Quantas vezes ficamos nervosos? Isso não é necessário! O fato do aluno reproduzir o que foi explicado ou não pelo professor não significa que não houve aprendizado. Podemos avaliar a aprendizagem de diversas formas, considerando a personalidade dos alunos.

Os professores entendem que suas práticas pedagógicas precisam ser avaliadas no sentido de alcançar a aprendizagem com metodologias que proporcione a compreensão do que está sendo ensinado. Então, consideramos que as práticas exercidas em sala de aula não podem se configurar mais “nos moldes de um currículo normativo que, primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e, por último, um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais” (PIMENTA, 2006, p.19).

Os professores **Carlos** e **Francisco**, fazem comentários interessantes que merecem atenção no sentido de que existem momentos em que professores precisam lembrar que já estiveram na condição de alunos e, quando isso não acontece, o resultado da prática pedagógica pode inibir ou causar traumas por situações constrangedoras sofridas em sala de aula. Desse modo, entendemos que o trabalho dos professores tem a finalidade de contribuir com a

formação plena do aluno, para isso, suas práticas precisam promover a inclusão e não a exclusão. Isso pode ser confirmado no excerto desta fala: “[...] ainda existem professores que se colocam na posição de superioridade diante do aluno, como se fossem donos do saber [...]”.

Podemos inferir que algumas atitudes por parte de professores são absorvidas no processo de formação e trazidas para o campo de atuação, onde tendem a reproduzir os métodos utilizados por seus professores e isto interfere na construção da identidade profissional, pois, conforme Marcelo García (2010, p. 18) “A construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional”.

Sendo assim, a construção da identidade profissional evolui ao longo da carreira e pode ser influenciada por modelos e contra modelos observados nas experiências enquanto estudante.

Nesta direção as falas abaixo refletem as experiências vivenciadas nas práticas pedagógicas de seus professores que, de certa forma, foram reproduzidas em algum momento por eles:

Professor Marcelo: Inicialmente, me baseei nos métodos de ensino que conhecia, que eram iguais aos dos meus antigos professores, que se preocupavam em controlar a turma para conseguir ministrar a aula. Esse foi o meu pensamento inicial, porque as turmas não eram comportadas e o único modo para captar a atenção dos alunos era tendo atitudes mais ríspidas. Com a experiência e os conhecimentos adquiridos na formação continuada é que passei a moldar minha prática pedagógica de forma mais atrativa para mim e para os alunos.

Professor Maurice: Acredito que quase todos os professores iniciam a carreira utilizando os antigos métodos de ensino pautados na opressão, ou pelo menos já utilizaram alguma vez. Infelizmente, passamos o ensino fundamental e médio vendo nossos professores atuarem assim e, quando chegamos na universidade, às vezes, é da mesma forma. [...] nos acostumamos dessa forma. Conforme fui passando pela formação continuada e, principalmente, com a experiência em sala de aula passei a moldar minhas estratégias de ensino e comecei a utilizar novas metodologias para envolver os alunos no seu próprio processo de aprendizagem.

Diante dos relatos podemos inferir que o professor começa sua formação, ainda, na condição de estudante, pois os saberes da experiência estão, também, relacionados com o que observa em seus professores. Essas afirmações ganham respaldo em Nóvoa (2001) quando diz que o professor se forma na escola.

Mas, é possível também dizer que os professores passaram a perceber a necessidade de mudanças em suas práticas pedagógicas no cotidiano vivenciado na sala de aula e no processo de formação em que continuaram buscando e investindo em novos conhecimentos e estratégias

de ensino e aprendizagem. Tardif (2002) explica que os saberes da experiência são saberes específicos desenvolvidos pelos professores, fundados nos saberes do cotidiano e no conhecimento do seu meio. Estes surgem da experiência e são por ela validados: “Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus*¹⁵ e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (TARDIF, 2002 p. 39).

Nos relatos dos professores há menção da importância dada à formação continuada como possibilidade de ganho para suas práticas pedagógicas, dando-lhes respaldo para atuarem de maneira diferente do que agiam anteriormente e, com isso, possibilitam maior qualidade de ensino aos seus alunos, conforme relatado:

Professora Isabel: A formação continuada é um dos melhores caminhos para se ter um novo olhar para as práticas pedagógicas. Depois que continuei minha formação percebi minhas falhas e comecei a melhorar minhas competências. [...] atualmente, já é um costume buscar conteúdos voltados para práticas pedagógicas.

Professor Carlos: Os cursos de formação para professores e a pós-graduação me possibilitaram conhecer novas práticas pedagógicas e metodológicas que contaram com a contribuição de outros profissionais mais experientes. É bom aprender com quem possui conhecimentos mais aprofundados, isso me ajudou muito a compreender minhas práticas durante minha trajetória.

Diante disso, inferimos que a formação continuada é um caminho que conduz os professores a prosseguirem no processo de ensinar e aprender com mais segurança e adquirirem novas competências pedagógicas. Neste sentido, a formação continuada não se dá apenas em cursos de pós-graduação, mas na participação em eventos, com os pares ou com pessoas mais experientes em determinada área do conhecimento. Então, na docência é importante não perder as oportunidades de aprendizado. [...] “já é um costume buscar conteúdos voltados para práticas pedagógicas”, como mencionado pela professora **Isabel**.

Para Santos (1998, p.124) “formação continuada ou formação contínua, ou formação em serviço, em sentido mais estrito, são todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional do docente, seja através de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas”. Assim, a busca por saberes necessários para o exercício da docência não fica centrado, unicamente, aos programas de pós-graduação.

O professor Francisco enfatiza que “o objetivo de todo profissional precisa estar voltado para o aprimoramento da sua forma de trabalhar que são adquiridos por meio da busca de novos

¹⁵ Para Bourdieu (2005), o *habitus* é uma espécie de senso prático do que se deve fazer em uma determinada situação. É o produto da história e um princípio estruturador de práticas individuais e coletivas que podem ser apreendidas empiricamente.

conhecimentos e experiências”. No excerto dessa fala, é percebido nas entrelinhas a importância do professor investir em seu desenvolvimento profissional. Para Marcelo García (2009, p.10) “o desenvolvimento profissional é um processo de longo prazo que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências planejadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e o desenvolvimento profissional do professor”. Considerando esse aspecto, entendemos ser importante que o professor se autoavale, reavale e reflita sobre seu trabalho, suas práticas pedagógicas e estratégias a fim de identificar suas necessidades formativas e as que permeiam a sala de aula.

Em um dos momentos da discussão no Grupo Focal em que a temática era “práticas pedagógicas” o professor Carlos assim se reportou: “Sinto falta desse tipo de debate nas reuniões pedagógicas, seria de grande valia e traria uma reflexão conjunta”. Diante dessa afirmação, julgamos pertinente a observação do professor visto que teve apoio dos demais participantes e, assim, entendemos que essa ação possibilitaria aos professores do IFAM a troca de conhecimentos e percepções acerca de questões pedagógicas relacionadas ao cotidiano da docência.

Assim, entendemos que as práticas pedagógicas estão pautadas na compreensão sobre a necessidade dos professores buscarem formação continuada por meio de trocas de experiências entre seus pares, nas experiências participativas em eventos e em outros espaços que possam somar para o desenvolvimento profissional docente.

4.4.2 Desafios para o fazer pedagógico no contexto de ensino remoto

As dificuldades vivenciadas por professores no contexto do ensino remoto intensificaram a necessidade, emergente. Diante desse cenário, os professores precisaram se adaptar à realidade que o momento exigia para atender as necessidades pessoais ou particulares e profissionais, como relatado:

Professor Francisco: Inicialmente foi desgastante, foram muitas mudanças tanto no contexto pessoal como no profissional. Tivemos que assumir o papel de professor, também, em nossas casas, pois nossos filhos estavam em aula remota e precisaram de suporte em suas atividades.

Professor Maurice: Foi uma mudança significativa. Tivemos que mudar o ambiente de trabalho. Os alunos foram estudar em casa, ou seja, todos desempenhavam suas atividades em casa. Imagine, esse cenário em uma família grande?

Podemos considerar que as mudanças ocasionadas pelo ensino remoto trouxeram desafios num contexto geral, que afetou não somente as práticas pedagógicas, mas outras estruturas da vida particular dos professores. Para Arruda (2020, p.10), a singularidade da pandemia envolveu a complexidade representada por docentes confinados, que possuem famílias e que também se encontram em condições de fragilidades em suas atividades.

Com a pandemia, o medo e as preocupações se tornaram cotidianas para muitas pessoas, desencadeando uma série de mudanças de comportamento, pensamentos e convicções, priorizando o cuidado com seus entes queridos. Diante desse cenário, os professores, mesmo não sendo isentos dessa doença, continuavam trabalhando, cuidando de suas responsabilidades profissionais. Contudo, não tinha como se livrar do desgaste mental, pois na condição de ser humano seria impossível os professores não serem afetados emocionalmente.

Professor Marcelo: Enquanto muitas pessoas estavam preocupadas com a pandemia, cuidando dos parentes infectadas e tendo os demais cuidados para que a doença não afetasse a sua família, nós estávamos cumprindo nossa carga horária de trabalho, planejando, buscando novos métodos de ensino em um ritmo acelerado. Ser professor, por si só, já tem seu desgaste mental e nesse cenário de medo o desgaste mental foi ainda maior.

Essa fala evidencia que os professores foram afetados e, se viram vulneráveis ao estresse e desgaste mental e emocional. Podemos, também, dizer que a docência por sua complexidade, mesmo antes de entrar em vigor o ensino remoto, a literatura já fazia referência ao adoecimento na profissão. Como enfatiza Ferreira (2016, p.5) “a saúde emocional do educador tem sido fortemente abalada por crescentes pressões”. Esta situação foi comprovada a partir da acelerada demanda de atividades que, de certa forma, os professores se viam pressionados para dar conta de tanto trabalho, conforme os relatos:

Professor Carlos: Nesse período tive crises de ansiedade devido ao estresse e a carga de trabalho. Com o trabalho remoto, foi necessário gravar videoaulas e atender por WhatsApp, o que dá muito mais trabalho do que o ensino presencial e, muitas vezes, nem são visualizados pelos alunos. As aulas síncronas se tornaram extremamente desanimadoras, já que os alunos não interagem, não faziam perguntas e permaneciam com as câmeras desligadas, o que dificulta identificar se eles realmente estão lá, assistindo, ou se simplesmente entraram na sala e foram fazer outra coisa.

Professora Isabel: O trabalho se tornou muito maior e, conseqüentemente, o estresse também, além de precisarmos buscar várias formas para atrair a atenção dos alunos, e não adotar medidas tradicionalistas. Além disso, também precisamos dar atenção a nossos familiares.

Podemos inferir que a carga excessiva de trabalho e a busca para atender as necessidades pedagógicas das aulas remotas deixaram o corpo físico vulnerável ao estresse, causado ansiedade e isso, por certo, interferiu no seu próprio bem-estar dos professores.

Do ponto de vista de Santos, Silva e Belmonte (2021), parte do adoecimento dos professores são provenientes das mudanças bruscas para as aulas remotas, onde foi preciso a adaptação de planejamento, cobranças, e suporte aos alunos. Trindade, Morcerf e Oliveira (2018) destacam que o adoecimento mental do professor envolve as cobranças que o mesmo sofre em seus espaços de trabalho, ao mesmo tempo em que necessita se preocupar com a manutenção de carreira, formação e atualização do conhecimento. E apesar dessa necessidade, em contrapartida, esses profissionais não possuem tempo e, por vezes, falta tempo para investir em seu relaxamento e autocuidado.

Não há dúvida de que os professores tiveram seus trabalhos intensificados no contexto de ensino remoto em que suas responsabilidades foram ampliadas, requerendo mais tempo para preparar as aulas e acompanhar os alunos. Portanto, a jornada de trabalho se tornou mais intensa devido a maior atenção e orientação a ser dada aos alunos para a solução de dúvidas e dificuldades (BRITO *et al.*, 2020). Além disso, o tempo para o planejamento das aulas também se tornou mais prologado do que o habitual, visto a necessidade pela busca por novos recursos para dinamizar as aulas. Assim, os horários reservados à família foram comprometidos, pois quando não estavam ministrando suas aulas estavam dedicando seu tempo ao planejamento e atendimento aos alunos.

Professor Marcelo: Atualmente, o trabalho não tem horário definido, pois além das atividades para aplicação de nossas aulas, os professores também precisam buscar formação continuada, participar das reuniões, de bancas avaliadoras de relatório de estágio e projetos de conclusão de curso técnico, responder e-mails e mensagem dos alunos, entre outros.

Professor Antônio: Sou um professor em meu próprio lar, antes tínhamos mais tempo para a família, podia chegar em casa do trabalho e descansar. É muito difícil para o professor se planejar, passar todo o conteúdo e depois os alunos pedirem as mesmas informações por celular. Isso desgasta e desmotiva.

Professor Francisco: Alguns alunos a entrarem em contato com o professor até meses após uma disciplina ter sido concluída, gerando retrabalho já que é preciso elaborar, em algumas situações, novas atividades, principalmente quando estas haviam sido realizadas em grupo.

Professor Carlos: Para os coordenadores de curso, as responsabilidades se somam às atividades remotas, planejamento, reuniões, elaboração de processos de compras de bens para os laboratórios, além de outras atividades que somos convidados a participar. Estamos negligenciando nossa própria

saúde e bem-estar, porque toda essa aceleração na nossa rotina pode refletir em problemas irreparáveis.

Dessa forma, entendemos que o contexto do ensino remoto afetou a normalidade do trabalho dos professores, ou seja, houve um descontrole no próprio horário de trabalho, uma vez que o excesso de atividades não permitia, nem mesmo, uma reserva de tempo para o descanso ou para a família. Podemos inferir que isso é desgastante, podendo ter consequências mais sérias a curto e longo prazo.

As condições de trabalho impostas pelo ensino remoto em que a residência dos professores se tornou uma extensão da instituição não foi uma tarefa fácil para ser administrada, isso em relação ao tempo, como se os professores tivessem o tempo todo disponível para as inúmeras tarefas a eles solicitadas que, de certa forma, foi um dilema causando apreensão, desgaste e descontrole na rotina pessoal e profissional.

4.5 EIXO IV: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O cenário da formação continuada de professores sinaliza a urgência de práticas pedagógicas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem com significados para professores e alunos que facilite e mobilize diferentes saberes pedagógicos. Neste sentido, o professor configura o autor de sua prática, cabendo a ele buscar um novo rumo para a rotina de suas práticas em sala de aula através do incentivo e motivação para que os alunos conquistem sua autonomia pela busca da aprendizagem e compromisso com a sua própria formação.

A formação é o processo de amadurecimento profissional que se dá a partir das experiências formativas vivenciadas pelos professores. Nenhum profissional pode ficar estagnado em sua formação, pois, os conhecimentos são limitados e perdem sua validade, sendo assim, os que são inseridos na educação perdem a sensibilidade da responsabilidade que lhes é incumbida ao ficarem alheios e desvinculados da realidade que os cerca em relação à docência e ao seu desenvolvimento profissional docente.

Assim, consideramos a importância dada ao desenvolvimento profissional docente quando os professores dão continuidade à sua formação. A decisão pela formação por parte dos professores, segundo Libâneo (2001, p. 14) “é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas e profissionais, religiosas e de compromisso com a formação da sociedade em que vive”.

Dessa forma, compreendemos que o desenvolvimento profissional perpassa por vários aspectos da vida dos professores pela amplitude de possibilidades, também, na área pessoal.

Por isso, visualizamos a formação continuada um fio condutor para a construção da identidade do ser professor como pessoa e profissional.

4.5.1 A formação continuada a partir das experiências vivenciadas no contexto remoto

A formação continuada de professores é compreendida como um processo constante de aperfeiçoamento, capacitação ou qualificação profissional. E, diante do contexto pandêmico, a necessidade da formação continuada tornou-se mais evidente com a implementação do ensino remoto, o que condicionou os professores a buscarem novos conhecimentos e novas metodologias para o exercício da docência em formato online. O novo cenário demandou novas aprendizagens, nova forma de ensinar e de aprender.

Professora Isabel: Ninguém poderia prever uma mudança tão profunda e abrupta na forma como desenvolvemos nossas metodologias de ensino, muito menos em relação à interação, pois, não ficávamos a menos de um metro de distância dos alunos e, depois, passamos a interagir remotamente por meio de plataformas digitais. Essa nova forma de ensino provocou um processo de adaptação e de mudanças em nossos métodos de ensino. Dessa forma, foi preciso buscar conhecimentos e habilidades voltadas para as metodologias digitais. Foi um processo de busca por mudanças para redefinir a forma de ensinar e aprender.

Como evidenciado por essa professora, o inesperado provocou mudanças abruptas não apenas na metodologia utilizada, mas na inter-relação entre professores e alunos, ou seja, o distanciamento causou estranheza, pois, essa atitude não se apresentava comum anteriormente. O contato entre professores e seus alunos era físico e presencial e, com ensino remoto, foi preciso adaptação ao novo para que, mesmo à distância, estivessem presentes com a nova forma de ensinar, aprender e se inter-relacionar como uma possibilidade de dar significado ao ensino e a aprendizagem em um contexto que até então era incerto.

Dessa forma, para apropriar-se ao modelo virtual que exigia certas habilidades de saber lidar com equipamentos e ferramentas digitais, os professores precisaram ter iniciativa própria para buscarem os conhecimentos e superarem as necessidades pedagógicas mais urgentes, como mencionado:

Professor Maurice: Diante das dificuldades, percebi que o ensino remoto demandava mudanças que fossem além do uso de novas metodologias e recursos digitais. Por isso, participei de vários eventos pedagógicos para adquirir novos conhecimentos e ter uma formação mais urgente e necessária para atender as demandas educacionais do período. Durante esse período,

participei de inúmeros palestras e assisti muitos vídeos direcionados as práticas pedagógicas.

Professor Francisco: No início, enfrentei dificuldades, mas consegui me organizar e me adaptar ao ensino remoto depois que passei a conhecer as novas metodologias para utilizar nas aulas. A aula online se torna mais difícil que a presencial pela pouca interatividade com os alunos, por isso, o conhecimento sobre novas metodologias é imprescindível para apoiar os professores nesse método de ensino porque o momento demandou muito aprendizado aos professores. Mas, na própria internet, foram ofertados muitos cursos e palestras para apoiar os professores. Além dos vídeos disponíveis que nos ensinam diversos métodos de ensino válidos para aplicar em nossas aulas.

Estes relatos ratificam a importância de materiais disponibilizados na internet e que foram possibilidades de aprendizado que se somaram ao conhecimento dos professores. Durante o ensino remoto, os cursos online e os eventos diversos foram uma opção acertada, partindo do interesse de quem por eles buscaram, pois, por certo, investiram em sua capacitação. Isso oportunizou melhor compreensão sobre as práticas pedagógicas requeridas para as aulas remotas.

O contexto do ensino remoto evidenciou a necessidade de formação continuada, pois, mesmo que os professores dominem pormenores de sua área formativa, sempre haverá outros conhecimentos ou saberes que precisam ser aprofundados ou aprendidos.

A atualização de conhecimentos em qualquer profissão é primordial e se tratando da docência a busca incessante é inquestionável e deve ser constante como mencionado neste relato:

Professor Antônio: Nesse período, foi preciso mobilizar conhecimentos que eu não dominava. Tive que procurar novas estratégias para desenvolver uma didática que permitisse apoiar o desenvolvimento dos alunos na forma do ensino remoto, isso me fez me atualizar muito. Não teve jeito, a formação continuada nesse período foi uma necessidade. Acredito que tenha sido o fio da meada que evidenciou a real necessidade que nós, professores, temos sobre a busca por novos conhecimentos. Hoje vejo com mais veemência que essa busca precisa ser mais constante para o melhoramento do ensino.

Diante do evidenciado, podemos dizer que os eventos acadêmicos e científicos se mostraram como uma das principais formas de busca por novos conhecimentos, principalmente, ao que diz respeito a parte pedagógica. Essa nova modalidade e participação online possibilitou que professores dos mais distantes lugares do país tivessem acesso a eventos com temáticas de seus interesses e necessidades mais urgentes com os mais diversos teóricos na área da educação, por exemplo.

De certa forma, essa formação adquirida evitou despesas, o que seria impossível em eventos presenciais realizados em outros estados, pois demanda deslocamento e outros

imprevistos. Os desafios advindos do contexto pandêmico fizeram os professores buscarem alternativas de formação. Isso nos remete ao pensamento de Nóvoa (2020), exposto em uma entrevista, ao dizer: “Nós estamos em uma situação anormal, uma situação de anormalidade e nessa situação excepcional temos que recorrer a todos os instrumentos; as plataformas digitais é um deles”. Sendo assim, os professores de maneira abrupta foram surpreendidos com a exigência do contexto que requeria outras formas de ensinar e de se adequar ao novo, recorrendo ao que estava disponibilizado e ao alcance nas plataformas digitais.

Os eventos promovidos foram uma oportunidade ímpar em que possibilitou a participação de professores interessados em aprender a trabalhar seus conteúdos com outras metodologias. Os relatos abaixo fazem essa confirmação:

Professora Isabel: Nunca tinha visto os professores tão interessados em participar de eventos pedagógicos como aconteceu durante a pandemia, não sei se pelas oportunidades que as videoconferências nos possibilitaram, mas eu pude participar de muitas que me deram uma nova visão sobre a formação docente e metodologias de ensino. O fato é que, antes, não tínhamos tantas oportunidades, visto que, os grandes eventos aconteciam em outras cidades, com alto custo entre passagens, hospedagem e alimentação. Por isso, acredito que muitos professores não participavam.

Professor Carlos: Os eventos gratuitos ofertados para professores durante a pandemia foi um ponto positivo. Diante de tantas dificuldades enfrentadas pelos professores seria difícil passar por esse momento sem qualificação. E essa foi uma ótima oportunidade para, talvez, impactar até mesmo aqueles mais resistentes em relação à formação continuada, que precisaram buscar novos conhecimentos para conseguir atuar no ensino remoto. Assim, podemos dizer que grande parte dos professores não ficou desprovido da obtenção de novos conhecimentos, pois, a internet se mostrou uma boa aliada para a transmissão e troca de conhecimentos.

Diante disso, entendemos que a formação inicial não dá conta de atender as demandas que no exercício da docência vão aparecendo, pois, o imprevisível pode emergir em qualquer circunstância, como foi o caso da COVID-19. Neste sentido, o professor precisa estar sempre aberto a novos aprendizados e refletir sobre a necessidade de continuar sua formação, pois, o seu desenvolvimento profissional não depende apenas do que ensina, mas do que aprende, quer seja em sala de aula com seus alunos, quer seja em outros espaços, considerando sua condição de um ser em constante construção:

Professora Isabel: Não adquirimos todos os saberes necessários durante nossa formação. Existe um percurso de aprendizagem bem longo durante a carreira de todo profissional, porém, o professor assumiu por muito tempo e, ainda, assume a postura do detentor do conhecimento em sala de aula. Porém, somos eternos aprendizes e continuaremos a ser professores em formação, a

aprender através da formação continuada e no cotidiano da sala de aula, aprendendo com os alunos ao mesmo tempo em que os ensina.

Essa ideia vai ao encontro do pensamento de Freire (1996, p. 25) ao afirmar que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Dessa forma, o ensino se configura como via de mão dupla, onde nem só o professor ensina, assim como não é só o aluno que aprende.

Nóvoa (2020) destaca que vivemos um momento de metamorfose da escola e do trabalho docente e, por esse motivo, é preciso repensar a formação de professores, pois, existe um momento em que a formação continuada se faz essencial e este momento é agora, onde precisamos reconstruir nossas aprendizagens. Sobre esse entendimento os professores relatam:

Professor Carlos: Já entendia a formação docente como um processo sem fim, porém, hoje concluo que devemos ter um olhar mais crítico sobre essa necessidade. Atualmente me preocupo com a forma de ensino desenvolvida por muitos professores que não buscam novos conhecimentos e, ainda, ensinam daquela forma tradicional que hoje reprovamos. Os alunos tendem acompanhar a inovação e quem ensina precisa, pelo menos, acompanhar um pouco o processo de desenvolvimento tecnológico porque estamos formando cidadãos que vão ingressar no mercado de trabalho totalmente tecnológico e não podemos ficar alheios, e, sim, a par disso.

Professor Maurice: A formação continuada sempre foi urgente para os professores e a pandemia só intensificou ainda mais essa necessidade. Infelizmente, muitos professores ainda preferem reproduzir os velhos métodos de ensino tradicional, com a mesma mentalidade de superioridade do professor em relação aos alunos e, isso, prejudica o processo de ensino e de aprendizagem.

Professora Isabel: O professor precisa ter consciência de que faz parte de uma sociedade do conhecimento cuja função é desenvolver diferentes habilidades nos alunos, portanto, deve ampliar seus conhecimentos. Além disso, precisamos buscar instrução de qualidade que nos capacite no uso das mais recentes técnicas pedagógicas.

Como mencionado, os participantes entendem a urgência da formação continuada com o objetivo de transformação das práticas pedagógicas necessárias. Então, ratificamos que a formação continuada tem o contributo para o desenvolvimento profissional, ou seja, para o aperfeiçoamento, capacitação e qualificação do exercício da docência.

Nos relatos há evidências em relação aos professores que resistem em investir em sua formação, pois, mesmo com todas as mudanças que o ensino remoto demandou, foi praticamente impossível não buscar a apropriação de novas metodologias que pudessem dar novo vigor a aprendizagem dos alunos. Persistir no ensino meramente de reprodução é reforçar

um ensino fadado à reprodução de conteúdos mecanicamente transmitidos. Para Moran (2015), os métodos tradicionais que privilegiam somente a transmissão de informações pelos professores faziam sentido quando o acesso à informação era difícil. Atualmente, o ensino precisa trazer mudanças progressivas para a personalização, colaboração e autonomia dos alunos. E, enfatiza que, [...] não podemos manter o modelo tradicional e achar que com poucos ajustes dará certo. Os ajustes necessários – mesmo progressivos - são profundos, porque são do foco: do aluno ativo e não passivo, envolvimento profundo e não burocrático, professor orientador e não transmissor” (MORAN, 2015, p. 22).

Sobre essa preocupação, os professores ressaltam:

Professor Marcelo: Durante a pandemia percebi que professores continuaram a desenvolver o ensino tradicional de forma online. Essa prática é totalmente desestimulante para os alunos. Não consigo entender como esses professores não conseguem se autoavaliar se colocando no lugar de aluno, porque são aulas extremamente mecânicas e autoritárias. Acredito que os professores precisam sempre refletir se colocando no papel do aluno, se perguntando como gostariam de ser ensinados.

Professor Paulo: A maioria dos professores foi formado no modelo de ensino tradicional, mas, apesar de se falar da necessidade de inovação pedagógica, que traga melhorias e transformação do processo de aprendizagem, muitos preferem não sair da zona de conforto e continuar a reproduzir suas práticas de costume.

Podemos inferir que mesmo diante da necessidade dos professores se reinventarem, conforme os relatos, existem aqueles que, por alguma situação, decidiram permanecer com a mesma forma de ensinar anteriormente e, não demandaram esforços mais promissores para proporcionar aos seus alunos outra maneira de ensinar, conforme podemos observar na análise de Silva (2019, p. 33):

Muitas são as condições que interferem para o exercício da docência e o pressuposto de que os modos de ensinar revelam como aprendemos, não significa que queiramos perpetuar esta prática. A realidade dos estudantes que adentram os espaços acadêmicos confirma que não existe só uma maneira de ensinar ou de aprender. O conteúdo pode ser o mesmo, mas a forma de aprender pode ser diferente. Como aprendemos pode não ser, hoje, a melhor maneira de ensinar, ou como ensinamos ontem, pode não ser, hoje, a melhor maneira de aprender.

O contexto de ensino remoto submeteu os professores a condições que os instigava a saírem da zona de conforto ou a permanecerem na rotina habitual. Contudo, as condições nas quais estavam submetidos alguns professores é passível de reflexão, pois, as dificuldades e os

desafios nem sempre aparecem com o mesmo nível e intensidade para todos, porém, reconhecemos que esse contexto, também, merece reflexão sobre a urgência de formação continuada para os professores. Nesse sentido, para Nóvoa (2009), é importante que a formação de professores, inicial ou continuada, seja envolvida de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante sobre a necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho.

Sendo assim, a desatualização traz prejuízos para o desenvolvimento promissor da docência deixando lacunas que podem interferir nas práticas pedagógicas e, diante de novos desafios não disponibilizar de conhecimentos mais consistentes no enfrentamento dos que emergem no cotidiano da sala de aula. Nessa concepção, temos o relato:

Professor Francisco: O professor necessita se atualizar constantemente para acompanhar as mudanças da sociedade. Isso reflete diretamente em suas práticas pedagógicas e o deixa preparado para possíveis mudanças metodológicas que possam vir a ocorrer de forma emergencial, como no caso da pandemia que mostrou a fragilidade da formação docente, onde muitos professores se viram cegos diante das tecnologias como ferramenta de ensino.

Como mencionado por este professor, podemos inferir que a fragilidade da formação foi posta em questão diante do contexto pandêmico. Foi evidenciado que os professores em relação ao uso das tecnologias e novas metodologias não estavam preparados para o enfrentamento de desafios que ora se apresentavam no ensino remoto. Neste sentido, quem decide seguir os caminhos da docência precisa estar aberto para as atualizações em diversos aspectos relacionados à educação em um contexto geral, isto implica na necessidade de investimento em sua formação continuada. Nesse entendimento, concordamos com Imbernón (2002) quando destaca que a formação continuada é um processo de reflexão constante por parte dos professores sobre a sua própria prática educativa para gerar conhecimentos superiores aos que já possui e que os ajude a melhorar e inovar suas atividades diárias.

A formação continuada é uma possibilidade do professor em processo formativo refletir e autoavaliar-se sobre sua necessidade de constante aprendizado. Mesmo após o retorno do ensino em formato presencial consideramos que não seja possível que esse profissional fique alheio às mudanças diante de tudo que se vivenciou em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Considerando que o período pandêmico desencadeou um processo em que foi necessário a adaptação quanto a forma de ensino e aprendizagem, o retorno do ensino presencial requererá, também, nova adaptação e formas diversificadas para dinamizar as práticas pedagógicas.

Professor Carlos: O retorno ao ensino presencial tende a não ser mais o mesmo. Afinal, foram dois anos trabalhando de forma remota e esse longo período acarretou mudanças e adaptações em nossa maneira nos comportar, pensar, ensinar e aprender. O ensino remoto acarretou mudanças, por isso, precisamos focar em buscar novas metodologias que possam ser usadas daqui em diante. Precisamos ensinar, visando a necessidade dos alunos, focar sempre para o futuro da educação. Os alunos não podem receber ensino tradicional diante de um mercado de trabalho que está em constante evolução tecnológica.

Professor Paulo: Não sabemos que outros problemas possam vir a interromper o ensino presencial, por isso, precisamos ter a consciência que nossos métodos de ensino precisam acompanhar a evolução da sociedade. A tecnologia é um recurso que preciso aderir, por isso, precisamos agregá-la para deixar nossas aulas mais dinâmicas e prazerosas ao aluno, pois, a visão da educação precisa estar focada para preparar a sociedade para o futuro e essa educação estará mais próxima dos recursos digitais.

O ensino remoto foi desafiador e impactou a forma do ensinar e do aprender, tanto para alunos quanto para professores. As ferramentas digitais serviram e foram aliadas do trabalho docente sem as quais seria impossível dar continuidade às aulas e a outras atividades inerentes à educação. Mesmo diante de um cenário desalentador, as ferramentas tecnológicas foram fundamentais para que os professores tivessem acesso por meio da internet a capacitações diversas em que puderam de alguma forma se atualizar com novos conhecimentos e ficar a par de experiências exitosas de outros professores. Também, ficaram mais familiarizados com a busca de conteúdos e formas de dinamizar suas aulas, percebendo a interação e envolvimento dos alunos.

Consideramos que o ensino remoto foi impulsionador para que os professores tivessem um momento para reconhecer que precisavam dar novo significado ao ensino, visando a aprendizagem de seus alunos, como percebemos nas entrelinhas desses relatos:

Professora Isabel: Esse período trouxe uma série de mudanças. Apesar das conturbadas mudanças iniciais, o ensino remoto trouxe algumas mudanças pontuais que não podem ser desconsideradas. Nesse período, nos adaptamos a participar de cursos e eventos online, buscar mais conteúdos educativos para utilizar em salas de aula e agregar as redes sociais como forma de ensino. Hoje tenho uma nova visão sobre minha metodologia de trabalho e vi que os alunos interagem mais. É como se estivéssemos colocando o conteúdo didático dentro de seu mundo e, agora, entendo porque eles apresentavam desinteresse nas aulas expositivas.

Professor Maurice: Nos acostumamos a associar a internet e conteúdos digitais em nossas metodologias de ensino, assim como, hoje os alunos se sentem mais confortáveis dentro de seu processo de formação. Eles dão ideias e indicam novas possibilidades interessantes para utilizar nas aulas, nisso

percebe-se que eles se interessam por aulas dinâmicas. Essa é a tendência atual, os professores não podem ficar aquém da evolução tecnológica.

Muito, ainda, precisamos aprender, em especial os professores que vivenciaram um contexto nunca antes experienciado. Diante disso, o investimento na formação desses profissionais se torna cada vez mais importante. Para Nóvoa (2020) uma das consequências da pandemia será uma aceleração da história, modificando o modelo de escola que conhecemos. A transição digital, por meio dos mais diversos dispositivos, irá acontecer de forma mais rápida e teremos mudança na escola, onde será preciso criar novos ambientes de sala de aula e nos reinventar enquanto educadores na pós-crise. Não há futuro para essa sociedade sem que os professores saibam estar no momento certo nesse lugar de coragem chamado agora. Precisamos discutir e compartilhar uns com os outros e reconstruir nossas aprendizagens.

Certamente, os professores de alguma forma foram impactados pelo uso das tecnologias e essas ferramentas tendem a se fortalecer. Por isso, a formação continuada de professores voltada para essa finalidade precisa ser levada em consideração, uma vez que podem enfrentar novos desafios em relação à utilização das tecnologias. Dessa forma, é importante que os professores conheçam e se adaptem com mais segurança para a utilização das plataformas digitais nas quais podem pesquisar para desenvolver suas aulas e fazer seus trabalhos com mais desenvoltura e significado para os alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última seção é importante retornar ao problema que deu partida à investigação, uma vez que a percepção dos professores em relação ao assessoramento pedagógico frente às práticas pedagógicas desenvolvidas na educação profissional foi a questão impulsionadora deste estudo. A partir daí foi traçado o objetivo geral de compreender de que forma o assessoramento pedagógico auxilia o desenvolvimento de práticas pedagógicas em cursos que envolvem a educação profissional no contexto do ensino remoto no IFAM/Humaitá.

Em vista disso, o estudo evidenciou que o contexto do ensino remoto desencadeou dificuldades e desafios que conduziram os professores a mudanças que, de certa forma, impactou seu fazer pedagógico. Além disso, o cenário vivenciado pela pandemia ocasionou momento de incertezas e de inseguranças em vários aspectos da vida pessoal e profissional dos participantes desta pesquisa.

Diante desse contexto, o assessoramento pedagógico atuou como um importante aliado para auxiliar o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores, tendo em vista que diante do cenário educacional que requereu o uso de tecnologias digitais os professores do IFAM, campus Humaitá, precisaram se reorganizar e buscar novas aprendizagens para ensinar, pois, o domínio básico do uso das tecnologias não foi suficiente para que, de imediato, fossem assimiladas as questões mais urgentes que emergiam no cotidiano da docência diante do formato do ensino remoto.

Conforme o exposto, um dos pontos que foi evidenciado pela pesquisa foi o reconhecimento do assessoramento pedagógico como importante para o acompanhamento e apoio a professores por meio da ação conjunta para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o assessoramento pedagógico surte melhor efeito na cooperação da equipe pedagógica para a superação de desafios que os professores enfrentaram no contexto em que a pesquisa foi realizada não apenas referente a eles, mas aos seus alunos. Então, a interação da assessoria pedagógica com os professores é entendida como fundamental para que por meio dos diagnósticos fossem analisadas e buscadas soluções para a superação das dificuldades apresentadas pelos discentes a partir de novas propostas para que os objetivos fossem alcançados.

De acordo com a importância mencionada, foi evidenciado que as funções exercidas pela assessoria pedagógica são múltiplas. Portanto, para os professores, o papel assumido pelo orientador pedagógico é diverso, se configurando como um profissional que soma para que as mudanças aconteçam mediante a identificação e resolução de problemas que emergem no

cotidiano do exercício da função. Isso remete à complexidade que, também, perpassa pela responsabilidade de um assessor pelas demandas do cotidiano de seu trabalho. Assim, os professores compreendem o assessoramento pedagógico como um importante apoio ao trabalho docente em relação ao processo de ensino e aprendizagem por meio da orientação para as suas práticas pedagógicas.

Com as diversas demandas realizadas pelos assessores, nem sempre o atendimento é suficiente para atender, num primeiro momento, as necessidades dos professores e, em algumas situações, para esse atendimento fica uma lacuna, uma vez que os trabalhos burocráticos tomam esse espaço da assessoria. Contudo, o acompanhamento aos alunos durante o período de ensino remoto foi uma das principais ações por essa equipe, no sentido de incentivá-los a estabelecer uma rotina de estudos em casa que, de certa forma, foi uma contribuição a mais para os professores.

Também, foi evidenciado a necessidade de maior apoio aos alunos, envolvendo a atuação da equipe multiprofissional do *campus* para o atendimento na área de saúde, psicologia, serviço social e nutrição para ofertar o suporte necessário aos alunos que apresentaram dificuldades e problemas inerentes da pandemia. Isso se deve as situações particulares enfrentadas pelos alunos que afetou a participação ativa e desempenho nas aulas, onde os professores nem sempre conseguiam auxiliá-los devido à sobrecarga de atividades.

Os participantes relataram a necessidade quanto ao fornecimento das informações com o retorno das situações pedagógicas enviadas ao Setor Pedagógico, haja vista que são importantes para que os professores estejam a par do que acontece com os alunos e, assim, planejem suas aulas visando atender as particularidades dos mesmos.

Foi evidenciado, ainda, a necessidade de ações para contribuir com a formação dos professores de forma coletiva para buscar soluções aos problemas pedagógicos existentes em sala de aula. Para eles, torna-se importante a promoção de encontros para a discussão conjunta sobre as práticas dos professores para a partilha de ações e socialização de experiências que contribuam com novos aprendizados e busquem soluções para questões mais prementes surgidas no contexto da docência. Portanto, em relação ao assessoramento pedagógico, o apoio da equipe pedagógica deva ir além da exigência burocrática, pois, somente as cobranças de suas práticas não os estimulam para mudanças mais concretas.

Desta forma, as atitudes dos assessores pedagógicos precisam incentivar e contribuir para a reflexão e mudança das práticas dos professores de forma consciente. E, nessa perspectiva, os participantes apontam que suas práticas pedagógicas precisam ser reavaliadas

para alcançar a aprendizagem com metodologias que proporcione a compreensão do que está sendo ensinado.

O contexto de ensino remoto exigiu mudanças significativas na forma de ensinar e, para que realmente se alcance êxito nessa nova dinâmica de ensino, a ressignificação das práticas pedagógicas e o trabalho coletivo foram fundamentais para o processo. Mesmo diante da necessidade da mudança de práticas, na percepção dos professores, haviam aqueles que, ainda, se utilizavam de práticas com características de um ensino de reprodução, ou seja, simplesmente repetitivo.

O cenário pandêmico exigiu mudanças de práticas para atender as necessidades educacionais do contexto, por isso os professores precisaram se reorganizar e adaptar-se à nova forma de ensino. Diante disso, os participantes reconhecem que suas práticas pedagógicas precisavam ser refletidas e ressignificadas. Assim, estes se mostraram abertos para mudanças e buscaram capacitação durante a pandemia. Tiveram maior participação em eventos, aproveitando as inúmeras oportunidades ofertadas de forma *online*.

Deste modo, com base no estudo, conclui-se que os participantes entendem a importância da formação continuada como um processo necessário para a profissão. Mas, em relação a essa questão, para eles, ainda há professores que apresentam resistência e estão desapercebidos à urgência de ressignificarem suas práticas pedagógicas.

O ensino remoto emergencial foi um período repleto de incertezas e desafios, mas foi o fio condutor para aprendizados e reflexões acerca da necessidade da formação contínua para aquisição dos conhecimentos pertinentes para o desenvolvimento das aulas remotas. Além disso, o período possibilitou maiores oportunidades para a participação de eventos *online* que atenderam as necessidades mais urgentes para o exercício da docência. Dessa forma, essa formação agregou valor ao trabalho docente desenvolvido durante o período remoto, trazendo novas perspectivas de aprendizado significativo para os professores.

Diante do estudo, os dados revelam a compreensão dos participantes sobre o assessoramento pedagógico, estando este direcionado para o apoio e orientação do trabalho docente e dos alunos na mediação do processo de ensino e aprendizagem. Então, foi possível perceber o papel do assessoramento na contribuição ao trabalho dos professores, mesmo que com algumas lacunas no apoio e acompanhamento mais direto que, em algumas situações, não atende a contento as necessidades mais urgentes, pois, as questões burocráticas, que requerem um tempo maior da equipe, limitam esse assessoramento.

Esperamos que esse trabalho contribua na compreensão do assessoramento pedagógico como importante aliado ao trabalho de professores, não apenas nos cursos técnicos integrados

das instituições de educação profissional, mas de outras modalidades e níveis de ensino nas demais instituições.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A. **(Re) Organizar o trabalho pedagógico em tempos de covid-19: no limiar do (im) possível.** Educação & Sociedade. 2020, v. 41, e 239688. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.23968>. Acesso em: 13 ago. 2021.
- ANDRÉ, M. **Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan. /abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZsNkyQs8gSbvqGgPGmKQrFz/>. Acesso em: 2 jul. 2022.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, 7(1), 257-275. 2020.
- BARBOSA, A. M., Viegas, M. A. S., & Batista, R. L. N. F. F. (2020). Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, 25(51).
- BARBOSA, J. R. A. **A avaliação da aprendizagem como processo interativo: um desafio para o educador.** Democratizar, v. 1, n. 2, Rio de Janeiro, jan. /abr., p. 1 – 9, 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/2807913-A-avaliacao-da-aprendizagem-como-processo-interativo-um-desafio-para-o-educador.html>. Acesso em: 26 maio 2022.
- BARDIN L. **Análise de conteúdo.** Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil; [1977] 2016.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**, Grupo Medina, São Paulo, 2011.
- BARREIRO, M. S. **Assessorias pedagógicas universitárias: contribuições para a formação docente através da reflexão sobre a prática pedagógica.** Ceará: EdUECE – Livro 2, 2014.
- BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Revista Educação**, Porto Alegre – RS, v.63, n. 3, p. 439-455, set/dez, 2007.
- BEHRENS, M. A. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica.** Petrópolis, RJ: 6 ed. Vozes, 2013.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular (BNCC).** Ministério da Educação. Secretaria da Educação.. Disponível em: [BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf](#) (mec.gov. br). Acesso em: 10 jan 2022.
- BRASIL. **Decreto Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 7.566**, de 23 de Setembro de 1909. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito., Brasília, DF, Câmara dos Deputados, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 7 maio. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de maio de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 01 fev 2022.

BRASIL. Lei 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm. Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 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. Brasília, DF., Presidência da República. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em 1. dez 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva de Assuntos Administrativos. Coordenação Geral de Gestão de Pessoas. **Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 28 nov. 2005.

BRASIL. Parecer n. 16/1999, de 5 de outubro de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 nov. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdflegislacao/rede/legislaredeparecer1699.pdf> . Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Portaria 544 de 16 de Junho 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jun. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 993, de 7 de outubro de 2013**. Ministério da Educação. Brasília, DF Disponível em: http://www.lajeado.ifsul.edu.br/img_lajeado/documentos/Portaria-993-2013.pdf. Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 06 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <http://bit.ly/1mTMIS3>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: Disponível em: <http://bit.ly/1mTMIS3>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRITO, S. B. P. *et al.* **Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI.** Vigilância Sanitária em Debate: Sociedade, Ciência & Tecnologia (Health Surveillance under Debate: Society, Science & Technology) – **Visa em Debate**, v. 8, n. 2, p. 54-63, 2020. Acesso em: 13 jun. 2022.

BROILO, C. L. **Assessoria pedagógica na universidade:** (con) formando o trabalho docente. São Paulo: Junqueira & Marin, 2015.

CHALITA, G. **Pedagogia do Amor:** a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações. São Paulo: Gente, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CLANDININ, D. J. CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa:** experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CRUZ, S. P. S.; RAMOS, N. B.; SILVA, K. A. C. P. C. Concepções de polivalência e professor polivalente: uma análise histórico-legal. 2017. **Revista HISTEDBR On-line.** Bolema, v. 17, n. 4, 1186-1204.

CUNHA, L. F. F. da; SILVA, A. de S; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 17 jun. 2021.

CUNHA, M.I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M.C. (org). **Professor do Ensino Superior:** identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais, 2000. P45-51.

CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 3, 2008.

CUNHA, M. I.; LUCARELLI, E. Trabalho colaborativo entre comunidades acadêmicas no marco do Mercosul: a investigação sobre estratégias institucionais para o melhoramento da qualidade da educação superior, o caso das assessorias pedagógicas. **Integración y Conocimiento**, n. 2, p. 117- 126, 2013.

CUNHA, M. I. **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias**: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

CURY, A. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DANTAS DA SILVA, E.; COSTA, M. da C. .; MOREIRA DE SOUZA CORRÊA, A. Avaliação da aprendizagem no contexto do ensino remoto: desafios e possibilidades. **Devir Educação**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 267–289, 2021. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/510>. Acesso em: 22 ago. 2021.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto Editora: Porto, PT, 2001.

DENZIN, N. K. ; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DIAS, J. et al. Assessoria Pedagógica no Ensino Superior e a Gestão da Formação Docente. In: VI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 15 a 17 de novembro de 2006, Blumenau – SC. **Anais...** Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/74725>. Acesso em: 18 jul. 2022.

DRIESSEN, Geert. The feminization of primary education: effects of teachers' sex on pupil achievement, attitudes and behaviour. **International Review of Education**, n. 53, p. 183-203, 2007.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. A tensão entre teoria e prática na formação continuada de professores. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. **Educar o educador**: reflexões sobre a formação docente. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

FERREIRA, L. **Saúde emocional do professor**. 2 e. Rio de Janeiro: RJ, Litteris Editora.. 2016. Edição do Kindle.

FIRMINO, N. C. S. Os saberes docentes no ensino remoto emergencial: experiências no estado do Ceará. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 7, n. 21, 2021.

FIRMINO, N. C. S.; FIRMINO, D. F; LEITE, L. R; MARTINS, E. S. Os saberes docentes no ensino remoto emergencial: experiências no estado do Ceará. 2020. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v.7, n. 21, junho/2021.

FLICK, U. Pesquisa qualitativa e quantitativa. In: FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187> . Acesso em: 7 fev. 2022.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/spp/a/hbD5jkw8vp7MxK_vfvLHs_W9_D/?format=pdf. Acesso em: 31 Jun. 2022.

GAVIOLI, D. S. S; MARCOM, Jacinta Lúcia Rizzi. O acompanhamento pedagógico docente durante o período de aulas remotas. Pós-Graduação em Tecnologias para Educação Profissional. Instituto Federal de Santa Catarina, SP, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/2152>>

GAROFALO, D. Novas aprendizagens para formação docente com a pandemia. **UOL/ECOIA**, 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br /ecoia/colunas /deboragarofalo/2020/04/29/novas-prendizagens-para-formacao-docente-com-a-pandemia.htm>. Acesso em: 9 out. 2021.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social.** Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HABOWSKI, A. C. TEORIA CRÍTICA DA TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS. **Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, Goiânia, v. 30, n. 2, p. 415-416, fev. 2021. ISSN 1983-7828. Disponível em: https://www.academia.edu/43893074/AS_TECNOLOGIAS_NA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DESAFIOS_E_ENFRENTAMENTOS_%C3%80_TRADI%C3%87%C3%83O_INSTRUMENTAL. Acesso em: 19 jun. 2022.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine (org.). **Imagem do pensamento: Sociedade hipercomplexa e educação remota.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

HEVIA, I. A. El asesor pedagógico em la formación del docente universitario. In: Lucarelli, E. (Org.). **El asesor pedagógico em la universidad: de la teoría a la práctica em la formación.** Buenos Aires, AR: Paidós Educador. 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vida de professores.** 2.ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-46.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JUNGES, K. S; BEHRENS, M. A. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 285-317, jan./abr., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p285>. Acesso em: 13 dez. 2021.

LIBANEO, J. B.; **A arte de forma-se**, 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCARELLI, E. **El asesor pedagógico em la universidad: de la teoría a la práctica en la formación**. Buenos.Aires, Argentina: Paidós Educador. 2004.

MARCELO G. C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO G. C. (Org.). **El profesorado principiante: inserción a la docencia**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009.

MARCELO, G. C. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Sísifo. Revista de Ciências e Educação, nº. 08, p. 7-22, 2009.

MARCELO, G. C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista brasileira de pesquisa sobre a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica v. 02, n. 03, p. 11-49, ago/dez. 2010.

MAYOR RUIZ, C. (org). **El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario**. Sevilla/ES: Universidad de Sevilla, 2007.

MAYOR RUIZ, C.; SÁNCHEZ MORENO, M. **El Reto de la formación de los docentes universitarios: una experiencia con profesores noveles**. Universidad de Sevilla, 2000.

MELLO, E. M.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P. A formação docente no viés da Inovação Pedagógica: processo em construção. **Anais ... [recurso eletrônico] / XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: estado, políticas e gestão da educação: tensões e agendas em (des) construção**. João Pessoa-PB, 2017, p.1793-1802. Disponível em: <https://anpae.org.br/XXVIISIMPOSIO/publicacao/AnaisXXVIISimposio2017.pdf>. Acesso em: 16 out. 2021.

MINAYO, M. C. S (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORAES, M. C. Transdisciplinaridade e educação. Capítulo 3 (p.73-90). In: MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. (Orgs). **Formação de Professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar**. Goiânia: Ed. da PUC/Goiás, 2012.

MORAN, José. Educação Híbrida: Um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (Org.). **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, p. 100 2015.

MORAN, J. M. Metodologias Ativas e Modelos Híbridos na Educação. In: YAEGASHI, Solange et al (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017, p.23-39.

MOROSINI, M. C. (editora-chefe). **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**, vol.2. Brasília: Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

NEPOMNESCHI, M. (2004). El rol del asesor pedagógico em la universidad: la búsqueda de um lugar. In. LUCARELLI, E. (Org.). **El asesor pedagógico em la universidad: de la teoría a la práctica en la formación**. Buenos Aires: Paidós Educador, p. 53 – 82.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote – Nova Enciclopédia, 1992.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

NÓVOA, A. **Antonio Nóvoa: "professor se forma na escola"** [abr. 2001]. Entrevistadora: G. Paola. Entrevista concedida para a Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, A. A crise do Coronavírus vai acelerar a história e precisamos nos reinventar. **Consed**. 2020. Disponível em: <https://www.consed.org.br/noticia/a-crise-do-coronavirus-vai-acelerar-a-historia-e-precisamos-nos-reinventar-diz-novoa-em-live-para-educadores-baianos>. Acesso em 01 jan. 2022.

NÓVOA, A. **Formação de Professores em tempo de pandemia**. Economic NewsBrasil, 2020. Disponível em: <https://www.economicnewsbrasil.com.br/2020/06/23/formacao-de-professores-em-tempos-de-pandemia-e-tema-de-webconferencia/>. Acesso em: 14 jun. 2022.

NÓVOA, A. Universidade e formação docente. **Interface-Comunicação, Saúde e Educação**, entrevista realizada em 18 de abril de 2000. Botucatu: volume 4, n7, p. 129-138, ago. 2000. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-3283200000013. Acesso em: 11 jun. 2022.

PALFREY, J; GASSER, U. (2011). **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais** (M. F. Lopes, Trad.). Porto Alegre: Artmed. Trabalho original publicado em 2008.

PIMENTA S.G; GARRIDO, Elsa; MOURA, Manoel. A Pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão de professor. In Marin, (org) **Educação Continuada**. Campinas. Papyrus. 2000.

PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S.G; Saberes Pedagógicos e atividade Docente. Formação de Professores: identidade saberes da docência. In PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e atividades Docente**. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTEL, M. G. **O professor em construção**. Campinas, São Paulo: Papyrus,1993. (Coleção Magistério, Formação e trabalho pedagógico).

RIBEIRO JUNIOR, M. C. .; FIGUEIREDO, L. S.; OLIVEIRA, D. C. A. de; PARENTE, M. P. M. .; HOLANDA, J. dos S. . Ensino remoto em tempos de COVID-19: aplicações e dificuldades de acesso nos estados do Piauí e Maranhão. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 9, p. 107–126, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.4018034 . Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/66>. Acesso em: 2 ago. 2021.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. Pandemia do COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **EDUCAÇÃO, [S. l.]**, v. 10, n. 1, p. 41–57, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br /educação /article/view/9085>. Acesso em: 13 ago. 2021.

RUIZ, J. A. **Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos**. São Paulo: Atlas,1996.

SABUCEDO, A. C; PÉREZ, A. A; ZABALZA, M. A. Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. **RELIEVE**, v. 15, n. 2. http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm. 2009.

SÁNCHEZ MORENO, M; MAYOR R. C. **El reto de la formación de los docentes universitarios: una experiencia com profesores noveles**. Coleccion “Innovación y desarrollo de la calidad de la enseñanza universitaria”, nº 3. Vicerrectorado de calidad. Instituto de Ciencias de la educación. Universidad de Sevilla. 2000.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 16. ed. Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento, 2010.

SANTOS, G. M. R. F. D., SILVA, M. E. D., BELMONTE, B. D. R. COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, 21, 237-243.2021. Disponível em: https://www.scielo.br /scielo.php?pid=S15198292021000100237&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em 01 fev. 2022.

SANTOS, J. F. dos. Coordenador pedagógico e o ensino remoto: práticas e desafios frente à pandemia. **Pesquisa e Debate em Educação**, 11(2), 1–14, e32806. 2021
<https://doi.org/10.34019/2237-9444.2021.v11.32806>. Acesso em: 13 ago. 2021.

SANTOS, M. S. O trabalho do coordenador pedagógico em tempos de pandemia: relatos de uma articuladora sobre atividades remotas. 2020, file:///C:/Users/ariel/Downloads/11882-Texto%20do%20artigo-44447-1-10-20201218.pdf

SANTOS, J. G. **Avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem**. Curitiba: Ed. Fael, 2010.

SANTOS, L. L. C. P.; Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

SARAIVA, K., LOCKMANN, K., TRAVERSINI, C. S. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Praxis Educativa**. 15. 1-24, 2020. Doi: 10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094.

SILVA, V. L. R. da. **Docentes universitários em início da profissão: movimentos e experiências no cotidiano da docência universitária**. Curitiba. CRV. 2019.

SOUZA, E. C.; CORDEIRO, V. M. R. Por entre escritas, diários e registros de formação. Presente! **Revista de Educação**, [S.l], n. 57, jun., p. 45-49, 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, 2000. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 ago. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humanas**. Rio Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TORI, R. Cursos híbridos ou blended learning. In: **LITTO, F. e FORMIGA, M.** (org) **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009

TORRES, S. R. Reuniões Pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In.: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera. M.N.S. (Org.). **O Coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

TRINDADE, M; MORCERF, C; OLIVEIRA, M. Saúde Mental do Professor: Uma Revisão de Literatura com Relato de Experiência. Conecte-se! **Revista Interdisciplina de Extensão**. Minas Gerais, V. 2 N ° 4, 2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/conecte-se/article/view/17609>. Acesso em: 15 jun. 2022.

VAILLANT, D.; MARCELO, G. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VALENTE, J.A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista** n. 4/2014, p. 79-97. Editora UFPR. 2014.

VEIGA, S.; TOLEDO, H.; PORTILHO, T. Ensino remoto: quais foram os impactos na vida das pessoas que compõem o processo de ensino-aprendizagem? Taubaté-SP: **ABED**, 2020. <https://repositorio.pgsskroton.com/handle/123456789/34638>. Acesso em: 13 ago. 2021.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. **O ensino universitário**: seus cenários e seus protagonistas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, 2006, v. 11, n. 32, pp. 226 – 237. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2022.

ZANCHET, B. M. B. A.; CUNHA, M. I. Políticas da educação superior e inovações educativas na sala de aula universitária. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. São Paulo: Papirus, 2007. p. 179-192.

APÊNDICE

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) Sr (a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa “**O assessoramento pedagógico na interface com práticas pedagógicas no ensino remoto: um estudo com professores do IFAM/HUMAITÁ**”, cujo pesquisador responsável é Adrienne Fernandes do Nascimento, sob a orientação da Prof^a. Dr^a Vera Lúcia Reis da Silva.

O objetivo geral do projeto é compreender de que forma o assessoramento pedagógico auxilia o desenvolvimento de práticas pedagógicas em cursos que envolvem a educação profissional no contexto do ensino remoto no IFAM/Humaitá, e os específicos são: Analisar a percepção dos professores sobre o assessoramento pedagógico; Identificar as principais necessidades dos professores em relação ao assessoramento pedagógico no contexto do ensino remoto; Explicitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas pelos professores no ensino remoto e; Identificar a percepção dos professores sobre o processo do desenvolvimento profissional docente.

O(a) Sr(a) está sendo convidado para participar do Grupo Focal desta pesquisa por ter atuado profissionalmente na modalidade de ensino remoto nos cursos do nível Técnico Integrado ao Ensino Médio no *Campus* Humaitá. O Grupo consistirá na escolha de 07 professores, que debaterão, de forma online, sobre os 03 eixos de discussão desta pesquisa: Assessoramento Pedagógico, Práticas Pedagógicas e Desenvolvimento Profissional Docente.

O (o) Sr(a). tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste serviço. O cancelamento poderá ser realizado, a qualquer momento, através do *e-mail*: adrienne.fernandes@hotmail.com.

Em caso de aceite, sua participação consiste em:

- Declarar que concorda em participar da pesquisa, através do aceite deste termo;
- Responder o questionário *online*, através do *Forms App*, relacionado ao seu perfil profissional, formação acadêmica e trabalho remoto.

- Participar dos encontros do Grupo focal, com duração de até 40 minutos de duração, por videoconferência, através do *Google Meet*, divididos em 3 encontros:

1º encontro: Debate sobre o tema Desenvolvimento Profissional Docente;

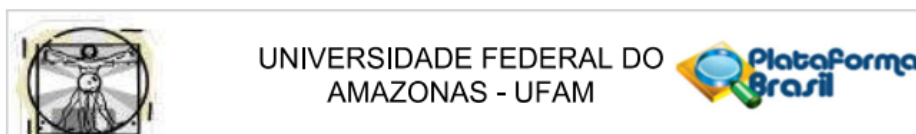
2º encontro: Debate sobre o tema Práticas Pedagógicas;

3º encontro: Debate sobre o tema Assessoramento Pedagógico.

Solicitamos ainda, através do aceite deste termo, autorização para registro de imagem e som que será gravado nas videoconferências. Asseguramos a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Todos os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO NA INTERFACE COM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO REMOTO: UM ESTUDO COM PROFESSORES DO IFAM/HUMAITÁ

Pesquisador: ADRIANNE FERNANDES DO NASCIMENTO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 54110021.2.0000.5020

Instituição Proponente: Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente-IEAA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.207.377

Apresentação do Projeto:

RESUMO: Tendo em vista a complexidade do entendimento acerca do assessoramento pedagógico para contribuir com a atividade docente durante o ensino remoto no Instituto Federal do Amazonas/Campus Humaitá esta pesquisa levantou o seguinte problema: Qual a percepção dos professores em relação ao assessoramento pedagógico frente às práticas pedagógicas desenvolvidas na educação profissional no contexto do ensino remoto no IFAM/Humaitá? Nessa perspectiva, tem o objetivo geral de compreender de que forma o assessoramento pedagógico auxilia o desenvolvimento de práticas pedagógicas em cursos que envolvem a educação profissional no contexto do ensino remoto no IFAM/Humaitá. A pesquisa se desenvolverá com foco na abordagem qualitativa, tendo como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada e o grupo focal que envolverá uma amostra de 07 (sete) professores que atuam nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, Iócus, IFAM/Campus Humaitá. A coleta de dados será dividida em dois eixos norteadores: o primeiro refere-se à formação dos professores, suas experiências e os impactos do ensino remoto na saúde mental dos professores e a segunda será referente ao Desenvolvimento Profissional Docente, Assessoramento Pedagógico e Práticas Pedagógicas.

HIPÓTESE:

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

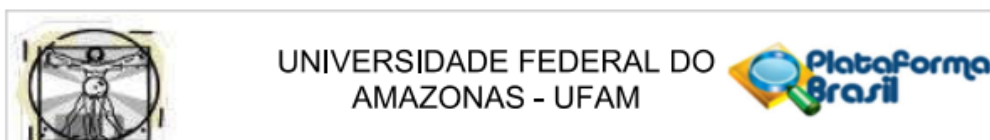
UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69,057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.207.377

pandemia de COVID-19. O pesquisador(a) deve analisar a pertinência do início, segundo regras de sua instituição ou instituições/autoridades sanitárias locais, municipais, estaduais ou federais.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram encontrados óbices éticos

Em razão do exposto, somos de parecer favorável que o projeto seja APROVADO, pois o pesquisador cumpriu as determinações da Res. 466/2012.

É o parecer

Considerações Finais a critério do CEP:

"O(A) pesquisador(a) deve enviar por Notificação os relatórios parciais e final. (item XI.d. da Res 466/2012-CNS), por meio da Plataforma Brasil e manter seu cronograma atualizado, solicitando por Emenda eventuais alterações antes da finalização do prazo inicialmente previsto.

"O(A) pesquisador(a) deve enviar por Notificação os relatórios parciais e final. (item XI.d. da Res 466/2012-CNS), por meio da Plataforma Brasil e manter seu cronograma atualizado, solicitando por Emenda eventuais alterações antes da finalização do prazo inicialmente previsto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1859001.pdf	24/12/2021 05:13:14		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	24/12/2021 05:12:06	ADRIANNE FERNANDES DO NASCIMENTO	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_AO_CEP_UFAM.pdf	24/12/2021 05:10:54	ADRIANNE FERNANDES DO NASCIMENTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_UFAM.docx	24/12/2021 05:01:27	ADRIANNE FERNANDES DO NASCIMENTO	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69,057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com