



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT)



MÁRCIA CRISTIANNE CAMPELO LIMA MORORÓ

**PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E O PERÍODO PANDÊMICO:
DESAFIOS E INOVAÇÃO EDUCACIONAL**

Parnaíba – PI
2024

MÁRCIA CRISTIANNE CAMPELO LIMA MORORÓ

**PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E O PERÍODO PANDÊMICO:
DESAFIOS E INOVAÇÃO EDUCACIONAL**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Parnaíba do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica. Linha de Pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Área de concentração: Macroprojeto 4 – História e memórias no contexto da EPT.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Fernandes de Mesquita.

Parnaíba – PI
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

Mororó, Márcia Cristianne Campelo Lima

M867p Professores de língua e o período pandêmico: desafios e inovação educacional / Márcia Cristianne Campelo Lima Mororó. - 2024.

116 f.: il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Campus Parnaíba, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Fernandes de Mesquita.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Memória. 3. Vivências docente. 4. Pandemia. I. Título.

CDD - 378.013

Elaborado por Isabel dos Santos Lima CRB 3/1060

MÁRCIA CRISTIANNE CAMPELO LIMA MORORÓ

**PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E O PERÍODO PANDÊMICO:
DESAFIOS E INOVAÇÃO EDUCACIONAL**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Parnaíba do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica. Linha de Pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Área de concentração: Macroprojeto 4 – História e memórias no contexto da EPT.

Aprovado em: 27 / 03 / 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Rafael Fernandes de Mesquita
Instituto Federal do Piauí – IFPI
Orientador

Profa. Dra. Emanoela Moreira Maciel
Instituto Federal do Piauí – IFPI
Examinadora Interna

Profa. Dra. Maely Barreto Borges
Universidade de Fortaleza – UNIFOR
Examinadora Externa

À Deus.
Aos meus pais, Ana Célia e João Galba (in memorian),
Aos meus irmãos Marcello, Juliana e Maria Helena,
aos meus sobrinhos Vitor Hugo, João Marcello e Ana Júlia,
e ao Andrew, com amor.

AGRADECIMENTOS

O resultado dessa pesquisa não teria sido possível se não fossem os incentivos recebidos. Em razão disso, gostaria de agradecer a Deus, por ter me guiado e inspirado em toda a elaboração do trabalho, e ter me dado à honra de ter pessoas tão maravilhosas ao meu redor. Nesse sentido, gostaria de manifestar minha gratidão a todas. Ao professor Dr. Rafael Fernandes de Mesquita, pela orientação que me dedicou, e que foram imprescindíveis à realização da pesquisa.

Às professoras Dra. Emanoela Moreria Maciel e Maely Barreto Borges que, ao participarem do exame de qualificação, indicaram novos caminhos para a pesquisa e fizeram sugestões riquíssimas quanto à distribuição e organização das informações no texto. À professora Dra. Elenice Monte Alvarenga, pelas sugestões e apoio no decorrer da trajetória de pesquisa. Aos demais professores da Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica pela convivência produtiva.

À minha imensa gratidão à minha família, pelo apoio incondicional que desempenham na minha vida. Na pesquisa e elaboração deste trabalho, não foi diferente. Aos meus amados pais Ana Célia e João Galba (in memoriam), aos meus queridos irmãos Marcello, Juliana e Maria Helena, aos meus sobrinhos Vitor Hugo, João Marcello e Ana Júlia, aos meus sogros David e Sharon pela torcida no desenvolvimento desta pesquisa.

E ao meu querido Andrew que se aparece no final destes agradecimentos, é porque, de qualquer modo, esteve sempre no começo de tudo...

RESUMO

A presente proposta de pesquisa tem como tema central a vivência da docência durante o período pandêmico, a partir das memórias e *testemunhos* dos professores de Língua Inglesa do Instituto Federal do Piauí – IFPI. À luz da ideia de um docente “completo” e “omnilateral” como sugere Manacorda (2008), apto a associar a educação ao mundo do trabalho de acordo com as reflexões de Saviani (1989), e a constituir uma memória coletiva conforme postula Maurice Halbwachs (2006), interessa-nos caracterizar o trabalho desses docentes no período da pandemia, bem como identificar os desafios e possibilidades encontradas em suas atividades pedagógicas. Para o desenvolvimento dessa análise, optamos por uma abordagem qualitativa do tipo interpretativista onde os métodos da análise temática indutiva, como propõem Braun e Clarke (2006; 2014; 2016) foram combinados com perspectiva da História Oral. Nesse sentido, o percurso de operacionalização principal envolveu a elaboração de fontes orais, através das entrevistas com professores de Língua Inglesa, e uma análise crítica a partir da arquitetura de temas e sua codificação, sob a ótica da Análise Temática. Para tanto foram ouvidos professores de Língua Inglesa, de diferentes *campus* do Instituto Federal do Piauí, de acordo com critérios de inclusão e o aceite daqueles que demonstram ter disponibilidade para participar da fase de levantamento dos dados. Como conclusão ressalta-se a necessidade da modalidade da Educação Profissional e Tecnológica ser considerada prioridade na agenda social. Ou seja, ao tempo em que se percebe um crescimento na importância dessa modalidade de ensino no Brasil e no Piauí, os *testemunhos* dos entrevistados refletem a necessidade de se preparar uma geração apta a operacionalizar os conteúdos da base comum aos da base técnica, frente a possíveis crises, e às próprias exigências de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

Palavras-chave: Memória; Vivências docente; Educação Profissional e Tecnológica; Pandemia.

ABSTRACT

The central theme of this research proposal is the experience of teaching during the pandemic period, based on the memories and testimonies of English language teachers at the Federal Institute of Piauí - IFPI. Drawing on the concept of the "complete" and "omnilateral" teacher (Manacorda, 2008), who connects education to the world of work (Saviani, 1989), and the notion of collective memory (Halbwachs, 2006), the study aims to characterize the work of these teachers during the pandemic and identify the challenges and opportunities they encountered in their pedagogical activities. To develop this analysis, we opted for a qualitative interpretive approach where the methods of inductive thematic analysis, as proposed by Braun and Clarke (2006; 2014; 2016), were combined with the perspective of Oral History. In this sense, the main operationalization path involved the elaboration of oral sources through interviews with English language teachers and a critical analysis based on the architecture of themes and their coding, from the perspective of Thematic Analysis. To this end, English language teachers from different campuses of the Federal Institute of Piauí were interviewed, according to inclusion criteria and the acceptance of those willing to participate in the data collection phase. In conclusion, the need for Professional and Technological Education to be considered a priority on the social agenda is highlighted. In other words, while the importance of this type of education is growing in Brazil and Piauí, the testimonies of the interviewees reflect the need to prepare a generation capable of operationalizing the contents of the core curriculum alongside those of the career and technical education), in the face of possible crises and the demands of an increasingly competitive job market.

Keywords: Memory; Teaching experiences; Professional and Technological Education; Pandemic.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COVID-19	Corona Vírus Disease 2019
EJATEC	Programa Educação Profissional e Tecnológica, integrado à Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ERE	Ensino Remoto Emergencial
HO	História Oral
IES	Instituição de Ensino Superior
IFs	Institutos Federais
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
IFPI	Instituto Federal do Piauí
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Curricular do Curso
PROFEPT	Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica
SEDUC/PI	Secretaria de Estado da Educação do Piauí
SUPEN	Superintendência do Ensino
SUETPEJA	Superintendência de Educação Técnica e Profissional e Educação de Jovens e Adultos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e da Comunicação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese do histórico da EPT no Brasil.....	33
Quadro 2 – Unidades e Tipologias do IFPI.....	38
Quadro 3 – Cronograma de Trabalho.....	66
Quadro 4 – Demonstrativo da condução e produção das entrevistas.....	67

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1 – Avaliação do Podcast por Especialistas da EPT (Questão Objetiva 1).....	83
Gráfico 2 – Avaliação do Podcast por Especialistas da EPT (Questão Objetiva 2).....	83
Gráfico 3 – Avaliação do Podcast por Especialistas da EPT (Questão Objetiva 4).....	84
Gráfico 4 – Avaliação do Podcast por Especialistas da EPT (Questão Objetiva 5).....	84
Tabela 1 – As seis fases da análise temática.....	63
Tabela 2 – Dados dos Participantes da Entrevista.....	64
Tabela 3 – Avaliação do Podcast por Especialistas da EPT (Questões Subjetivas).....	85
Tabela Temática 1.....	71
Tabela Temática 2.....	74
Tabela Temática 3.....	77

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Expansão das unidades dos Institutos Federais no período de 2002-2014).....	32
Figura 2 – Distribuição das unidades do IFPI.....	37
Figura 3 – Organização Seduc/Tec na rede estadual de educação do Piauí.....	39

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Problema de Pesquisa.....	19
1.2 Objetivos.....	21
1.2.1 Objetivo Geral.....	21
1.2.2 Objetivos Específicos.....	21
1.3 Justificativa.....	22
1.4 Estrutura da Dissertação.....	23
 2 PERCURSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) NO BRASIL E NO PIAUÍ.....	 26
2.1 Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.....	27
2.2 Mundos do Trabalho no Piauí.....	35
2.3 Educação Profissional e a Pandemia.....	40
 3 DENTRE TANTAS POSSIBILIDADES, O “EU” DOCENTE: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT), MEMÓRIA E HISTÓRIA ORAL.....	 44
3.1 Usos da História Oral e o desenvolvimento da EPT.....	44
3.2 Memórias de professores de Língua Inglesa e a vivência da docência: avaliações e tendências durante a Pandemia do Covid-19.....	54
 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	 59
4.1 Natureza da Pesquisa	61
4.2 Participantes da Pesquisa	63
4.3 Instrumentos de Produção de Dados	65
4.3.1 Entrevista	67
4.4 Aspectos Éticos	69
 5 “SE MOVE COMO EDUCADOR, PORQUE, PRIMEIRO, SE MOVE COMO GENTE”: ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..	 70
5.1 Análise Temática	..70
 6 PRODUTO EDUCACIONAL.....	 79
6.1 Aplicação e Avaliação.....	80
6.2 Validação.....	81
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 87
 REFERÊNCIAS E FONTES DE PESQUISA.....	 89
 APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	 99
APÊNDICE B – Termo de Confidencialidade.....	101
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista com Docentes de Língua Inglesa do Instituto Federal do Piauí.....	102

APÊNDICE D – Avaliação Produto Educacional – Roteiro de Entrevista com Coordenadora Pedagógica IFPI.....	104
APÊNDICE E – Avaliação Produto Educacional – Roteiro de Entrevista com Docente IFPI.....	106
APÊNDICE F – Avaliação Produto Educacional – Roteiro de Entrevista com Profissional da Saúde IFPI.....	107
APÊNDICE G – Validação Produto Educacional – Questionário de Avaliação do Produto Educacional.....	108
ANEXO 1 – Parecer do Comitê de Ética	111

1 INTRODUÇÃO

Com o surgimento da pandemia¹ do Covid-19 no final de 2019, causada pelo vírus SARS-CoV-2, a sociedade mundial passou por inúmeras mudanças. No campo educacional, as medidas de isolamento adotadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para a contenção e prevenção do vírus, provocaram alterações, sobretudo, nas metodologias de ensino, que precisaram se adequar ao meio essencialmente virtual e/ou híbrido.

Considerada em 11 de março de 2020 pela OMS, como uma doença respiratória que tomou uma dimensão de pandemia, a Covid-19 originou-se provavelmente na China, mais especificamente na região de Wuhan (Li et. al., 2020). Nesse contexto, espaços de convivência coletiva como ambientes de trabalho e escolar passaram a adequar-se à protocolos de restrição de aglomerações e uso de ferramentas tecnológicas para substituir, temporariamente, o convívio presencial.

No Brasil, as principais ações vieram a partir da promulgação das Portarias Nº 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020a) e Nº 544, de 16 de junho de 2020 (Brasil, 2020b) e da Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020 (Brasil, 2020c), que determinavam a substituição das aulas presenciais por encontros mediados por tecnologias digitais, possivelmente, até o mês de dezembro de 2020 (Oliveira; Corrêa; Moré, 2020).

No entanto, internamente, esse contexto coincidiu com a implementação das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento válido para todo o território nacional e que deveria ser adotado por todas as escolas das redes pública e privada de Educação Infantil e Ensino Fundamental a partir de 2020 e, de 2022, para aquelas que abrangessem a etapa relativa ao Ensino Médio.

Como nesta pesquisa enfatizamos a etapa Ensino Médio, importa ressaltar que além da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio - BNCC-EM homologada em 2018, as mudanças nessa fase do ensino seguiram a Lei 13.415 de

¹ “O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, janeiro de 2024, ainda existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo” (Organização Pan-Americana de Saúde – OPAS).

2017, que alterou substancialmente artigos da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, e a Resolução MEC/CNE/CEB nº 3 de 2018, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Dessa forma, as instituições de ensino básico no Brasil precisaram se alinhar à BNCC na construção dos seus currículos e projetos políticos pedagógicos, atentando para o desenvolvimento do conhecimento sobre as particularidades regionais (Lei 13.415 de 2017).

Do ponto de vista da educação no estado do Piauí, unidade federativa que circunscreve o presente estudo, houve a homologação dos cadernos 1 e 2 do Currículo para o Novo Ensino Médio, que foram publicados entre os meses de julho e outubro de 2021. Atualmente, em complemento às diretrizes desse Currículo, a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) publicou a Nota Técnica Orientativa nº 001/2024 elaborada pela Superintendência do Ensino (SUPEN) e a Superintendência de Educação Técnica e Profissional e Educação de Jovens e Adultos (SUETPEJA), onde estabeleceu orientações para a organização da nova Matriz Curricular Básica cuja carga horária é de 3.000 horas para as de tempo parcial e de 4.800 horas para o Ensino Médio em Tempo Integral (Nota Técnica Orientava SUPEN/SUETPEJA nº 001/2024).

A propósito, de acordo com o atual projeto político do Piauí para a educação, o número de escolas estaduais com educação profissional em 2024 subiu de 64 para 355, que tem sido realizado por meio do Programa Educação Profissional e Tecnológica, integrado à Educação de Jovens e Adultos (EjaTec).

Como exposto, o cenário da educação profissional no Piauí encontra-se em expansão, o que, notadamente, acompanha as orientações nacionais. Todavia, esses números e movimentos políticos enquanto programas de governo nos chamam mais uma vez à discussão da educação Profissional e Tecnológica de nível médio. Nesse sentido, o ensino médio integrado à modalidade profissionalizante (Alves; Silva; Araújo, 2014) ofertado pelos Institutos Federais (IFs) no Brasil é exemplar.

Ao buscarem estabelecer uma interconexão com a educação profissional e tecnológica, essa modalidade de ensino tem como princípio preparar o estudante para

compreender os componentes curriculares de maneira conjunta e em interação com os conteúdos da base técnica, buscando a implementação de um currículo integrado.

Os campus do Instituto Federal do Piauí (IFPI), por exemplo, possuem um currículo integrado que visa desenvolver a formação geral e profissional do educando considerando o contexto socioeconômico da região (Bezerra, 2020). Torna-se primordial, contudo, a elaboração de pesquisas e registros de dados sobre como todas as mudanças na metodologia de ensino resultantes da pandemia do Covid-19 influenciaram, ou têm influenciado, a prática docente de professores da educação profissional e tecnológica nos Institutos Federais.

Nessa perspectiva, mas ainda de forma tangencial, é possível dialogar com trabalhos como os de Freitas e Franco (2024), que realizaram um estudo sobre as estratégias adotadas pelos gestores do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), com o objetivo de minimizar os impactos causados pela implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) ocorrido no período pandêmico da Covid-19.

De acordo com as autoras, algumas das ações foram a emissão de regulamentações para orientar os gestores dos campi sobre os novos instrumentos de gestão para o ERE, a realização de ações de formação “omnilateral” (que buscavam garantir a qualidade do ensino e da formação profissional em meio às adversidades da crise sanitária), programa nacional de alimentação, pesquisa e extensão, levantamento de dados de acesso à internet, manutenção do programa de assistência estudantil, disponibilização de informações sobre o funcionamento do período remoto nos sites oficiais dos campus, elaboração de tutoriais e cursos de formação continuada para utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) por docentes e discentes e realização de eventos de acolhimento e ambientação ao ERE (Freitas; Franco, 2024).

Outra discussão valiosa sobre a rede de Institutos Federais e suas ações na pandemia foi a promovida por Castilho e Silva (2020), ainda no período de isolamento social e suspensão das atividades acadêmicas presenciais. Os referidos autores analisaram informações disponíveis nos sites dos 38 Institutos Federais (IFs), no intuito de identificar a existência de comitê/comissão para deliberação de ações no enfrentamento da Covid-19, fosse institucional, nos *campus* ou em ambos, tendo

em vista que o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria nº 329, no dia 11 de março de 2020, no qual instituiu o Comitê Operativo de emergência -COE/MEC, com o objetivo de "gerenciar questões inerentes a assuntos sensíveis, de repercussão nacional" (BRASIL, 2020b, artigo 1º). Era necessário assim, a instituição do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – CONIF e a abertura de um Comitê/comissão em cada campus dos Institutos Federais.

Nesse levantamento, Castilho e Silva (2020) concluíram que, embora as decisões dos IFs seguissem as orientações do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) e do Ministério da Saúde (MS), cada campus lidou com a continuidade das atividades a distância e não presenciais de maneira heterogênea. Alguns optaram por suspender parcial ou totalmente seus calendários acadêmicos, enquanto outros mantiveram as atividades não presenciais em todos os níveis de ensino. A maioria dos IFs agiu rapidamente, suspendendo parcial ou totalmente os calendários acadêmicos, visando à preservação da saúde da comunidade acadêmica (Castilho; Silva, 2020).

Em relação aos Institutos Federais no Piauí, os resultados de Rodrigues e Haddad (2024) para o campus de Uruçuí apontaram que o principal fator limitante para a prática docente durante a pandemia de Covid-19 foi a conectividade dos estudantes, devido à cobertura instável de internet no município, especialmente por longa distância da capital, Teresina (estimada em aproximadamente 437 km). Isso afetou o envio e a realização de atividades pelos alunos. Além disso, a situação econômica e social vulnerável dos estudantes agravou as dificuldades no processo de aulas remotas, especialmente no que se refere à assimilação e uso de tecnologias.

Disto depreende-se que a relação entre docência, educação profissional e tecnológica e contexto pandêmico ainda há muito o que ser explorada. Nesse sentido, pesquisas relacionadas às vivências da docência nesse período social e, porque não afirmar histórico, tornam-se primordiais. Sobretudo se levarmos em conta o processo “inverso”, qual seja, a transição das aulas do meio virtual para o presencial (físico), ainda que professores e aprendizes se encontrassem fortemente influenciados pela

cultura de ensinar e aprender na sala de aula, antes da pandemia. Procuramos contribuir com esse percurso, neste trabalho.

1.1 Problema de Pesquisa

Em se tratando do período de pós-pandemia e o consequente retorno às aulas presenciais, as mudanças acolhidas no chamado Ensino Remoto Emergencial - ERE, modelo de educação como aulas síncronas com uso de tecnologias digitais interativas via Internet (Oliveira; Corrêa; Moré, 2020), resultaram em amplos questionamentos e debates sobre a função docente.

Por sinal, ao mencionarmos a experiência das aulas durante a pandemia e da participação de professores e alunos a partir do Ensino Remoto Emergencial, nos inserimos em uma discussão desenvolvida também por Moreira e Schlemmer (2020), Castaman e Rodrigues (2020) e Williamson, Eynon e Potter (2020).

No que se refere ao contexto da educação brasileira em 2020, Fillos, Caetano e Santos (2021), por sua vez, nos auxiliam para a reflexão sobre o momento de crise com cortes e congelamentos no orçamento, e a intensificação e defesa de projetos como o “Escola sem Partido”, que coincidiram com o advento da pandemia causada pelo novo coronavírus (Covid-19).

Refletindo sobre essas questões, vemos que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), outrora utilizadas como acessórios na prática pedagógica, mostraram-se as principais ferramentas de trabalho tanto dos diretores, coordenadores e professores quanto dos discentes de diversas faixas etárias e graus de escolaridade.

Mesmo docentes fizessem o uso das TICs nas salas de aula em algumas escolas, percebe-se que, no contexto pandêmico, ainda houve grandes dificuldades quanto ao seu uso efetivo. Muitos professores e alunos não conheciam ferramentas digitais como o *Google Classroom*, por exemplo. E, mesmo para aquelas que optaram pelo ensino remoto ao vivo, simulando encontros presenciais, com cronograma flexível e avaliações processuais, como reporta Lins et. al. (2023) sobre uma escola profissionalizante na cidade João Pessoa, no estado da Paraíba, a dificuldade de

acesso a dispositivos eletrônicos e internet de qualidade por parte dos estudantes representaram grandes empecilhos para as aulas online. Isso revelou como este cenário de ensino remoto impactou diretamente a rotina dos docentes e discentes acostumados com o ambiente escolar presencial.

Em relação a esta nova situação é possível afirmar que todas as áreas de formação sofreram impactos durante a pandemia da Covid-19. Nas esferas de formação, diversas disciplinas precisaram revisar as suas ementas e adaptá-las ao novo cenário. Um bom exemplo para ilustrar estes impactos foi a realidade do ensino de língua estrangeira na modalidade remota, em que os docentes precisaram exercitar a criatividade e se valerem das novas tecnologias, que outrora já eram utilizadas nas salas de aula de línguas, mas de maneira acessória (Malaguti; Rodrigues; Lima, 2022).

Para Malaguti, Rodrigues e Lima (2022), mesmo as aulas presenciais de inglês tendo um caráter mais dinâmico, com uso habitual dos recursos tecnológicos, os professores de língua estrangeira também precisaram pensar em outras opções de ensino para apresentar aos seus alunos. Metodologias que foram desde filmes, entrevistas e séries no *Youtube* ou outras plataformas de *streaming*, à participação em aplicativos de ensino da língua.

Para esse caso, o estudo de Denardi, Marcos e Stankoski (2021) é exemplar, posto que afirmam que a pandemia gerou grande impacto ao aumentar a diferenciação de recursos técnicos e tecnológicos digitais utilizados nas aulas, bem como a mudança de função de alguns recursos. De acordo com os autores, “[...] recursos que antes eram usados para tornar as aulas mais atraentes; na pandemia, passaram a ser usados para a apresentação de conteúdos, dar explicações e feedbacks e até mesmo para realizar avaliações” (Denardi; Marcos; Stankoski, 2021, p. 121).

Em diferente contexto, Costa e Lima (2022) nos apresentam perspectivas do Ensino Remoto Emergencial em escolas públicas do Rio Grande do Norte. A pesquisa dos autores é importante para nossos objetivos exatamente por abordar elementos das experiências vivenciadas pelos professores de Língua Inglesa da educação básica quando da migração das aulas do contexto presencial para o ensino remoto.

Algumas das suas conclusões foram que, embora tenha sido garantido a realização do ensino remoto na escola pública, também foi inviabilizado o acesso a uma aprendizagem da língua de forma ampla e democrática, pela falta de acesso à Internet, o baixo interesse dos estudantes e a ausência do recebimento de formação docente para atuação no ensino remoto.

Nesses termos, a presente proposta de pesquisa tem como tema central a vivência da docência no período pandêmico, a partir de reflexões sobre o ensino e a metodologia desenvolvidas no Instituto Federal do Piauí – IFPI capturadas através das narrativas de professores de Língua Inglesa. Assim, propomos responder particularmente: *Como se desenvolveu a prática docente de Língua Inglesa durante a pandemia da Covid-19?*

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Como objetivo geral nos propomos investigar, através das narrativas de professores de Língua Inglesa, como se desenvolveu sua prática docente durante o contexto de ensino remoto emergencial.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar o trabalho desses docentes no período da pandemia;
- Identificar desafios e possibilidades encontradas por estes docentes em suas atividades durante o Ensino Remoto Emergencial – ERE;
- Produzir um podcast sobre a prática e didática para o ensino de Língua Inglesa.

1.3 Justificativa

O ponto de partida da elaboração do tema de pesquisa foi a constatação pessoal como professora de Língua Inglesa e também coordenadora das áreas de Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e das Linguagens e suas tecnologias do Instituto Federal do Piauí durante o período pandêmico, de inúmeras inquietações de professores sobre as metodologias a serem aplicadas nas aulas em ambiente virtual, bem como a real qualidade da aprendizagem que o Ensino Remoto Emergencial poderia propiciar junto aos alunos do Ensino Médio Integrado ao Técnico.

Em reuniões e encontros pedagógicos, por exemplo, muitos eram os relatos sobre as dificuldades de utilização de plataformas digitais e a falta de formação de professores/as especialmente voltadas para o uso da tecnologia e da internet em aulas virtuais. Como já colocado, além da própria prática docente integrada às tecnologias, a pandemia proporcionou o uso pedagógico de espaços interativos síncronos, como os chats, e assíncronos, como e-mails e fóruns de discussão.

Entretanto, com a iminência de retorno das aulas presenciais alinhadas às orientações da BNCC e do Novo Ensino Médio, ficou perceptível uma mudança nas narrativas de docentes. A forma com que alguns colegas professores pareceram se adequar e/ou elaborar novas propostas pedagógicas para o ensino, demonstrava que a relação entre professor, estudante e aprendizagem não só foi possível, como “progrediu” no decorrer do Ensino Remoto Emergencial.

A partir dessa nova realidade de ensino/aprendizagem senti, então, a necessidade de compreender como as mudanças pedagógicas decorrentes do ensino remoto emergencial foram vivenciadas por professores/as de Língua Inglesa, considerando os impactos sentidos com a necessidade de utilização de recursos didáticos e metodologias educativas mediadas por tecnologias.

Destarte, conhecer e refletir sobre ações conjuntas para o nível básico e as modalidades profissional e tecnológica oferecidos pelos Institutos Federais do Piauí, de modo que propiciem um ambiente escolar mais saudável e menos desigual no contexto de readaptação do ensino virtual e/ou híbrido para o ensino presencial.

Ações estas que poderão se expandir aos demais institutos da rede federal ou outras instituições de ensino, bem como ajudar a pensar políticas e programas de apoio para professores e outros profissionais de educação em futuras crises.

O que significa que faz parte do espectro desta pesquisa compreender como estas questões contribuíram ou podem contribuir para o esclarecimento dos rumos que a educação profissional e tecnológica pode seguir diante das adaptações que docentes propuseram (e continuam propondo) no processo de ensino mediado por tecnologias durante a pandemia. Além disso, acredita-se que a partir dessa temática será possível refletir sobre problemáticas que ainda permeiam estudantes que não possuem acesso igualitário e democrático à educação, mesmo após as restrições na convivência do Covid-19.

1.4 Estrutura da Dissertação

Diante das considerações feitas acerca deste estudo e para cumprir o objetivo basilar de identificação e caracterização da vivência da docência durante o período pandêmico, a partir das memórias de professores de Língua Inglesa do Instituto Federal do Piauí – IFPI, optamos por dividi-lo em capítulos cujas temáticas estão relacionadas entre si.

Antes da apresentação dessa sistematização, cabe destacar que o *corpus* analisado é composto por entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com professores/as de Língua Inglesa de cursos técnicos integrados dos *campi* do Instituto Federal do Piauí. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa que é melhor apresentada no capítulo 4 que trata dos procedimentos metodológicos e os instrumentos de coleta.

Em relação à estrutura, a presente dissertação está organizada da seguinte maneira: neste primeiro capítulo, têm-se a Introdução, em que se apresentam as considerações iniciais sobre o tema de estudo, contextualização histórica, motivações acadêmicas e social mais nítidas, questão problema, objetivos e justificativa. O texto tem continuidade com cinco capítulos e as Considerações Finais, cuja sistematização consiste em: No segundo capítulo, tem-se uma apresentação e discussão sobre a

educação profissional e tecnológica no Brasil e no Piauí, situando as transformações nesta modalidade no decorrer de diferentes décadas e contextos históricos.

O terceiro capítulo trata das relações possíveis entre memória e docência, sobretudo através da utilização da metodologia da História Oral temática. A partir de uma tentativa de intersecção entre esses temas e perspectivas de conhecimento, aborda-se a conceituação de memória coletiva, e os caminhos históricos do próprio campo de estudo da História Oral, à medida que as narrativas de professores de Língua Inglesa sobre a sua vivência docente durante o período pandêmico, vem à tona.

Quanto ao quarto capítulo, são apresentadas a (s) metodologia (s) da pesquisa que se desenvolveu, principalmente, a partir da Análise Temática sobre as fontes orais resultantes do uso da História Oral. O quinto, por sua vez, traz os resultados da pesquisa, onde é realizada uma análise das entrevistas semiestruturadas feita com professores/as do IFPI e de regimentos e portarias que dizem respeito ao período da pandemia do Covid-19.

No sexto e último capítulo tem-se a descrição detalhada do produto educacional desenvolvido e os percursos traçados para sua elaboração. Trata-se de um Podcast intitulado “*English Pod: Journeys and perspectives in education in the pandemic*” – “Trajetórias, Desafios e Inovações na Educação durante a Pandemia”, onde são aprofundados aspectos sobre a vivência da docência durante a pandemia, a partir da reunião de *testemunhos*² orais.

Entende-se que as narrativas desses profissionais da educação, como forma de expressar a produção de conhecimento constituído na relação de ensino e aprendizagem, auxiliarão na elaboração de uma autorreflexão sobre a formação docente necessária à educação profissional e tecnológica e na percepção da aprendizagem dos alunos no âmbito do ensino da Língua Inglesa.

² No estudo nos ancoramos na noção de Testemunho proposta pelo filósofo francês Paul Ricoeur em “A memória, a história, o esquecimento (2007). Para o autor, trata-se de uma forma de narrativa pessoal, uma expressão autêntica da subjetividade individual que não são meros relatos de eventos. Na verdade, toma-os como afirmação de realidade de coisas passadas que o narrador realmente vivenciou. Ou seja, que presenciou dos fatos narrados por estar no local do sucedido. Além disso, sua validade é concretizada pelo eco da pessoa “que ouve [que recebe aquela informação] e o aceita”. Assim como outra pessoa que também vivenciou aquele contexto quando ouve e narra os eventos de forma similar à primeira.

Ao final, nas Considerações Finais, são retomadas as questões levantadas e a trajetória de pesquisa percorrida com o intuito de chegar à algumas conclusões sobre a prática docente e suas inúmeras possibilidades...

2 PERCURSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) NO BRASIL E NO PIAUÍ

A modalidade de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) sofreu várias mudanças ao longo dos anos, e o Ensino Remoto Emergencial (ERE) vivenciado entre os anos 2020 e 2022, é mais um dos seus capítulos. Se há décadas temos a presença do ensino profissionalizante na educação brasileira, é relativamente recente a reflexão entre o ensino médio integrado ao profissional como uma cooperação, de fato, entre os conhecimentos da base técnica e os da base comum, que leve o educando a compreender a construção dialógica existente entre elas (Bezerra, 2020).

Essa discussão pode ser pensada por vários caminhos, incluindo a temática da formação inicial e as grades curriculares de cursos de licenciatura. Afinal, quando professores adentram em curso de licenciatura e tem contato com a ideia de docência, a modalidade da EPT não está na ordem das principais epistemologias didáticas. Além disso, permanecem os traços da dualidade educacional que tem caracterizado a história da educação profissional.

Mas podemos nos perguntar: *O que esse mundo “novo” do ensino profissionalizante faz com o “modo de ser docente” dos professores? O que esse “ambiente” ativa ou é capaz de ativar dentro do seu sujeito em termos de comportamento, personalidade, visão de mundo, etc., para que de fato pense suas metodologias pedagógicas para formar um estudante para o mundo do trabalho?*

Esses e outros questionamentos, que não talvez não estejam “lá” (em cursos superiores de licenciatura, cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento, enfim, em vários espaços que a vivência da docência é pensada), podem nos levar a descobrir coisas sobre nós mesmos que não sabíamos antes ou não havíamos parado para pensar, dadas as próprias circunstâncias do trabalho educativo e a sua precarização muitas vezes.

Ainda assim, é fundamental que lancemos mão do debate sobre esse “novo” contexto social da educação, o de pós-pandemia Covid-19, e o encaminhe para novos horizontes, sobretudo, mais inclusivo. Iniciemos, por enquanto, na apresentação sobre os primórdios da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

Em segundo, observemos como o estado do Piauí tem se alinhado (ou não) às perspectivas da EPT.

2.1 Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

Por muito tempo na história do Brasil, a formação visando o trabalho aconteceu de maneira informal, cuja a aprendizagem para o ofício a ser desempenhado desenvolvia-se através da própria dinâmica da vida social, por meio de observação e da repetição de práticas.

Instituída no Brasil pela assinatura do Decreto n.º 7.566, pelo então presidente Nilo Peçanha, em 23 de setembro de 1909, a rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica iniciou com 19 Escolas de Aprendizizes Artífices (EAA) para os “desfavorecidos da fortuna”. (Lorenzet et. al., 2020). Apesar desse marco e, de fato, a primeira sistematização da Educação Profissional no Brasil ocorrer nesse período, Vieira e Sousa Júnior (2017) sugerem que essa história começou ainda no século XIX, com ações políticas com a finalidade de profissionalizar os filhos da classe de trabalhadores que não tinham recursos financeiros.

Ao seu modo, os referidos autores recuam ainda mais no tempo, ao apresentarem que essa relação entre educação e trabalho começou a se consolidar ainda no século XVIII, com a Revolução Industrial, ocorrida na Inglaterra. Diante das transformações econômicas que atravessavam aquele país, como mudanças na forma artesanal de produtos para a fabricação por máquinas, houve significativas alterações nas relações sociais e educacionais.

Ainda de acordo com Vieira e Sousa Júnior (2017), como a produção passou a ser realizada em tempo mais curto e com o uso de técnicas mais aperfeiçoadas, surgiu a necessidade de preparar as pessoas, mediante conhecimentos técnicos, para atender essas novas demandas comerciais. O que significa que, nos seus primórdios, a Educação Profissional apresentava características mais de redes assistências e comunitárias do que propriamente empregatícias. Apenas gradualmente, com os impulsos comerciais das novas fábricas, passou a ser pensada como uma preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho (Vieira; Sousa Júnior, 2017).

Voltando ao caso brasileiro, as dezenove Escolas de Aprendizizes Artífices foram instaladas nas diferentes regiões, ficando divididas em: na região Norte, apenas dois estados foram contemplados com as escolas: Amazonas e Pará; na Nordeste, todos os nove estados receberam, ou seja, foram criadas escolas no Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Paraíba, Sergipe, Alagoas e Bahia; No Centro-Oeste, em Mato Grosso e Goiás; No Sul, os estados do Paraná e Santa Catarina; e no Sudeste, os estados do Espírito Santo, São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais (Kunze, 2009).

Com a oferta de cursos profissionalizantes, cada escola localizava-se na capital dos estados mencionados, a exceção do estado do Rio Grande do Sul, onde foi inaugurado o Instituto Técnico da Escola de Engenharias de Porto Alegre – Instituto Parobé dois anos depois, em 1911, com organização e funcionamento compatível com as demais escolas federais (Lorenzet et. al., 2020). [...] Vale destacar que “tanto o Instituto Técnico (RS) quanto a Escola de Campos (RJ) como eram escolas pré-existent, passaram a receber subvenção do governo Federal” (Kunze, 2009, p. 19).

Nessas instituições havia o ensino de ofícios, de acordo com as demandas e especificidades industriais de cada estado, além de propiciar aos desprovidos economicamente a aprendizagem de alguma profissão para que se tornassem úteis à sociedade através do trabalho (Kunze, 2009).

Dessa maneira, é possível identificar o objetivo político que estava presentes nessas ações. A ideia era que as pessoas que passavam a se aglomerar nas cidades tivessem uma ocupação e, posteriormente, servissem de mão de obra para as indústrias que começavam a surgir no país nesse período (Pacheco, 2010; Kunze, 2009).

Disso depreende-se que a constituição de uma Educação Profissional e Tecnológica está diretamente integrada ao modo produtivo da realidade econômica a qual está inserida, sofrendo influências e modificações ao longo do tempo. Acontece que esses primeiros movimentos de sistematização da EPT foram marcados por forte presença de projetos de sociedade. Segundo Kunze,

O público alvo referido era o considerado desdito da riqueza que, por essa condição, estava ‘sem horizontes’, à margem da sociedade e desvinculado

dos setores produtivos, engrossando um grupo urbano periférico obstaculizador do desenvolvimento do país e causador de medo (Kunze, 2009, p. 14-15).

Na perspectiva da autora (2009), era preciso educar profissionalmente ex-escravos, mendigos, loucos, prostitutas, rebeldes, viciados, órfãos para que se transformassem em obreiros úteis à sociedade brasileira. Igualmente para Cunha (2000), o ensino profissional para essas pessoas era visto pelos políticos e correntes de pensamento como uma pedagogia tanto preventiva quanto corretiva. Ou seja, estas escolas objetivavam viabilizar o acesso à formação profissional, a um segmento específico da população (Pacheco, 2010). Por outro lado, tratando-se dessas “vertentes” preventiva e corretiva Cunha (2000) explica que,

Enquanto pedagogia preventiva, propiciaria o disciplinamento e a qualificação técnica das crianças e dos jovens cujo destino era “evidentemente” o trabalho manual, de modo a evitar que fossem seduzidos pelo pecado, pelos vícios, pelos crimes e pela subversão político-ideológica. Ademais, nas oficinas das escotas correcionais, o trabalho seria o remédio adequado para combater aqueles desvios, caso as crianças e os jovens já tivessem sido vítimas das influências nefastas das ruas (Cunha, 2000, p. 42).

Posteriormente, houve a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial em 1942, momento em que os Liceus passaram a ser Escolas Industriais e Técnicas e receberam um significativo aumento nos investimentos da Educação Profissional. Segundo essa Lei, a candidatura dos concluintes dos cursos técnicos industriais, agrícolas e comerciais, assim como dos cursos normais, ficava restrita às carreiras diretamente relacionadas com aqueles.

Essa medida fazia parte dos projetos de Gustavo Capanema, então ministro da Educação e Saúde no Brasil, que, por meio do Decreto-Lei nº 4.073 de 30 de janeiro, apresentou importantes mudanças na estrutura do sistema educacional brasileiro, com a equiparação do ensino profissionalizante e técnico com o nível médio, de modo que “[...] os Liceus passaram a ser chamados de Escolas Industriais e Técnicas (EIT)” (BRASIL, 2011, p. 2).

Destaca-se ainda que neste mesmo ano de 1942 foi criado através do decreto-lei n.º 4.048, o Sistema S, por meio do então presidente Getúlio Vargas. Estas

organizações surgiram para atender a necessidade de formação de profissionais qualificados a partir da parceria do sistema público e a sociedade civil, e seus entes privados.

Com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/1961, o ensino profissional conquistou uma nova posição ao equiparar-se ao ensino acadêmico. Passados mais alguns anos, em agosto de 1965, as Escolas Industriais foram transformadas em Escolas Técnicas Industriais. Durante a década de 1970, período da ditadura civil-militar, instalou-se um processo de verdadeira expansão da Educação Profissional. Em 1971, por exemplo, foi promulgada a Lei nº 5.692/71 que fixava as Diretrizes e Bases para Ensino de 1º e 2º Graus, que instituiu a profissionalização obrigatória em todo o país, e determinava que todos os cursos de 2º grau tivessem o caráter profissionalizante, conforme afirmam Santos e Marchesan (2017).

Encerrado o período de fechamento político da ditadura civil-militar, foi estabelecida a Lei nº 8.948 no dia 08 de dezembro de 1994, que iniciou novo processo de mudança e consolidação de uma nova fase para as escolas profissionalizantes. Dois anos depois, houve a implementação de outra importante legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, vigente até os dias atuais, que, ao lado do Decreto-lei nº 2.208/96, também dispõe sobre a divisão das disciplinas de formação geral daquelas destinadas à formação técnico-profissional.

Nesse contexto temos a implementação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), com a chegada dos cursos de Educação Tecnológica de Nível Superior, devidamente regulamentados pelo Decreto de 13 de novembro de 2002. Em 2004, com a publicação do Decreto 5.154/04, o ensino técnico foi novamente reintegrado ao ensino médio e organizado por cursos e áreas que, por sua vez, não guardavam relação com as áreas que organizam o sistema ocupacional brasileiro, a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO (Lima; França-Carvalho; Alcoforado; Silva, 2023).

No ano seguinte, também por meio de um Decreto, o de nº 5.458/05, foi criado o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Desde a sua instituição, a Educação Profissional e Tecnológica brasileira tem espaço especial no bojo das políticas públicas, sobretudo pelos objetivos econômicos e de desenvolvimento do país. No entanto, a sua configuração criou consigo uma cultura de que a modalidade estava destinada às classes socialmente vulneráveis, enquanto aos filhos de camadas da elite à educação acadêmica para o trabalho (Ciavatta, 2021). Mas afinal, “*O que são os Institutos Federais no Brasil?*”. Em estudo sobre a expansão da educação profissional no Brasil, Magalhães e Castioni (2019) questionam a “real” importância dos Institutos Federais no Brasil dentro do que entendem como a “recente trajetória da Educação Profissional” (2019, p. 732).

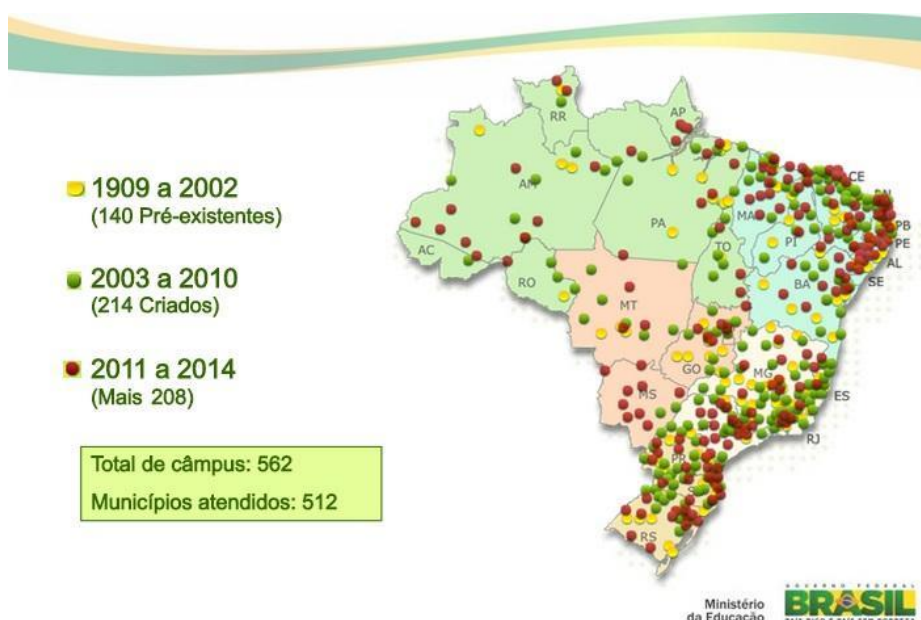
Na verdade, distanciando-se um pouco das afirmações de Ciavatta, os referidos autores acreditam que a criação dos Institutos Federais serviu mais para a reprodução de modelos estrangeiros de ciência e pesquisa, que estão mais próximas de uma perspectiva universitária, do “que no aprimoramento do desenvolvimento socioeconômico a partir de ativos econômicos” (Magalhães, Castioni, 2019, p. 732). Voltaremos às essas e outras considerações ao final desse tópico. No momento, contudo, precisamos situar essas instituições dentro do histórico da modalidade de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

Isto porque ainda em 2007 o Governo Federal iniciou um esforço para alavancar a EPT como estratégia para o país com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Como consequência houve a criação dos Institutos Federais em 2008 (Lei nº 11.892 – BRASIL, 2008b), quase um século após a implantação dessa modalidade no país. Nesse ano, o então presidente Lula, criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), por meio da Lei nº 11.892/08, sancionada e publicada no Diário Oficial da União no dia 30 de dezembro do mesmo ano.

Nesse momento, a oferta de EPT estava muito concentrada na faixa litorânea e em poucas cidades grandes (Lima, França-Carvalho, Alcoforado; Silva, 2023). O esforço foi então o de interiorização, de se pensar em cidades com mais de 50 mil habitantes para instalação de novas unidades da Rede Federal de EPT. Isso fez com que entre os anos 2008 e 2016 houvesse a ampliação de escolas federais, que passaram de 144 *campus* para 562, que contaram com investimentos expressivos do governo, segundo dados do Portal da Rede Federal de Educação Profissional e

Tecnológica. Assim, buscando garantir uma educação capaz de abranger os diversos grupos sociais, o contexto dos anos 2008 a 2016 é encarado pela literatura como a de consolidação da expansão da Educação Profissional e Tecnológica. Em um levantamento feito em 2014, por exemplo, a Rede Federal contava com 552 unidades distribuídas por todo o país (Figura 1).

Figura 1 – Expansão das unidades dos Institutos Federais no período de 2002-2014



Fonte: Adaptado pela autora, (2023) de Ministério da Educação (MEC), 2014. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR_14.pdf

Além disso, o estímulo aos Estados com o Plano de Ações Articuladas (PAR), para expandir a EPT com projetos no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado e o próprio PRONATEC, foram importantes elementos na priorização da Educação Profissional na agenda educacional, a ponto de ela ter sido objeto de disputa na campanha presidencial de 2014 (Magalhães; Castioni, 2019). Compreende-se, desse modo, que a EPT brasileira passou e vem passando por transformações significativas ao longo da sua trajetória histórica (Quadro 1). Transformações, essas, que simbolizam a necessidade de atender às demandas tanto educacionais, profissionais, quanto sociais e políticas.

Quadro 1 – Síntese do histórico da EPT no Brasil

ANO	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL
1909	O Presidente da República Nilo Peçanha, por meio do Decreto-Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, oficialmente, instituiu a educação profissional no Brasil, com a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, com o objetivo de preparar mão de obra qualificada.
1937	No governo do presidente Getúlio Vargas, a partir da nova Constituição promulgada, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Liceus Industriais, de modo que a educação técnica tornou-se elemento estratégico no que se refere ao desenvolvimento social e econômico da classe trabalhadora.
1940	Fase inicial do processo de industrialização brasileiro.
1942	O então ministro da Educação e Saúde no Brasil, Gustavo Capanema, equiparou o ensino profissionalizante e técnico ao nível médio e os Liceus passaram a ser chamados de Escolas Industriais e Técnicas (EIT), promovendo, com isso, uma grande mudança na estrutura educacional brasileira.
1959	As EIT foram transformadas em Escolas Técnicas Federais (ETF), adquirindo autonomia administrativa pedagógica.
1971	Promulgação da Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, Lei 5.692/71, estabelecendo que todos os cursos de 2º grau passassem a ter caráter profissionalizante, instaurando, com isso, a profissionalização compulsória em todo o Brasil.
1978	Surgimento dos primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), objetivando a formação de engenheiros de operação e tecnólogos, de modo que os três primeiros ficaram centralizados nas Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná, do Rio de Janeiro.
1980 – 1990	Na década entre 1980 e 1990, os CEFET tornaram-se a unidade padrão da Rede Federal de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico, cujo objetivo é preparar o país para a revolução tecnológica ocorrida nesse período, absorvendo, contudo, as atividades das ETFs e das Escolas Agro técnicas Federais.
1996	Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 e com a publicação do Decreto Lei nº 2.208/96, ocorreu a reformulação do ensino técnico e, com isso, a separação das disciplinas de formação geral daquelas destinadas à formação técnico-profissional.
2004	O Decreto 5.154/04 determina a reintegração, mais uma vez, do ensino técnico ao médio.
2005	O Decreto 5.458/05 cria o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.
2008	O Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva sanciona a Lei nº 11.892/08, criando 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET).
2011	No governo da Presidente Dilma Rousseff, com a Lei nº 12.513, de 26 de outubro, cria-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).
2017	É aprovada pelo governo Michel Temer a Lei nº 13.415/17, mais conhecida como a Reforma do Ensino Médio, que altera a LDB e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral.
2021	Entra em vigor a Resolução CNE/CP nº 01, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que altera as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT).

Fonte: Lima; França-Carvalho; Alcoforado; Silva, 2023, p. 367.

É a partir desse contexto de mudanças que em 2017 a Lei nº 13.415/17, mais conhecida como a Reforma do Ensino Médio ou do Novo Ensino Médio, instituiu a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, por meio da qual, em seu art. 36, ficava estabelecido que o currículo do ensino médio passa a ser composto pela BNCC e por itinerários formativos, os quais deverão ser organizados a partir da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local.

No que diz respeito à EPT, no parágrafo 3º da Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), foi determinado que, a critério dos sistemas de ensino, o itinerário formativo poderá ser integrado. (BRASIL, 2017). Essa prerrogativa possibilitou a manutenção do ensino técnico integrado, tanto nas instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, quanto na rede estadual e privada.

Mais recentemente em 2021, entrou em vigor a Resolução CNE/CP nº 01, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que altera as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT). Entretanto, essa expansão não significou alteração significativa no atual quadro da EPT brasileira, pois os Institutos Federais continuam enfrentando um processo conflituoso na construção de sua “identidade” (Magalhães; Castioni, 2019). Novamente com base nos dados e interpretações de Magalhães e Castioni, o comportamento do Institutos “como um ambiente **[especialmente]** acadêmico” (Magalhães; Castioni, 2019, p. 742, inclusão e grifos da autora), conflitua com um espaço de EPT.

Alguns dos seus argumentos consistem na evolução acadêmica dos docentes da Rede Federal entre 2008 e 2014, e o apoio que possuem à inovação, posto que perseguem, em pouco tempo, o mesmo perfil da carreira acadêmica universitária e, mesmo não atingindo, podem fazê-lo por meio do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), permitido pela Lei 12.772/2012 (Magalhães; Castioni, 2019).

Como colocado anteriormente, as questões levantadas por Magalhães e Castioni (2019) nos fazem refletir sobre o caráter dos Institutos Federais no contexto

maior da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil. Ainda que não assumamos todos os seus argumentos sobre o caráter universitário/acadêmico dessas instituições, é inegável que ainda há um caminho para trilharmos em direção ao ensino profissional integrado aos conhecimentos propedêuticos, que guie os alunos do nível médio aos mundos do trabalho.

2.2 Mundos do Trabalho no Piauí

Ao iniciarmos esse tópico é importante destacar que, de maneira geral, o contexto da Educação Profissional no Piauí acompanha as mesmas fases verificadas na história da educação brasileira. No entanto, de acordo com Queiroz (2008), a Educação Profissional no Piauí teve início em meados do século XIX, com o Estabelecimento de Educandos Artífices, criado pela Lei nº 220, de 24 de setembro de 1847, por iniciativa de Zacarias de Goés e Vasconcelos. Nas palavras da autora: “instalado em Oeiras, com oficinas de carpintaria, ourivesaria, alfaiataria e sapataria e ainda com os ofícios de ferreiro, tanoeiro, funileiro e aprendizado de tipografia” (Queiroz, 2008, p. 37).

Ainda no século XIX, essa instituição foi transferida para nova capital, Teresina. Entretanto, por alegações de que era deficitária para a província, o então presidente Adolfo Lamenha Lins, a extinguiu em 1873 através da Lei nº 808 de dia 4 de agosto. Alguns anos depois, em 1900, o comendador João do Rego Monteiro tentou fundar o Liceu de Artes e Ofícios pela Lei nº 255, de 13 de julho, mas não chegou a ser instalado (Queiroz, 2008).

Em todo caso, acompanhando a medida nacional de Nilo Peçanha em 1909, que criava escolas profissionalizantes em boa parte das capitais do estado brasileiro, houve a abertura da Escola de Aprendizes e Artífices em Teresina. A propósito, utilizando-se como fonte os próprios documentos institucionais do Instituto Federal do Piauí, como o PDI de 2019 (Plano de Desenvolvimento Institucional para os anos de 2020 a 2024), observa-se que essa escola se instalou em um prédio localizado na antiga praça Aquidabã (atual praça Pedro II), e ofertava cursos profissionalizantes nas áreas de Arte Mecânica, Marcenaria, Sapataria e Fundição (IFPI, 2019, p. 20).

Ao seu modo, a Escola de Aprendizes e Artífices dava continuidade no Piauí ao ensino profissional que havia sido suspenso com o fim do Estabelecimento de Educandos. Ainda de acordo com os estudos de Queiroz (2008), as atividades didáticas para o ano de 1911 incluíam:

[...] o aprendizado de marcenaria, sapataria, serralharia, fundição e do ofício de ferreiro, além de aulas de leitura, escrita e desenho. [...] Segundo edital publicado na imprensa, no segundo ano de funcionamento a matrícula da Escola havia atingido o número de 56 alunos e nos dois anos cerca de 90 alunos. [...] A direção da Escola estava sob a responsabilidade de Josino José Ferreira, que esclarecia ao público pela imprensa que os trabalhos produzidos pelos alunos tinham grande aceitação popular (Queiroz, 2008, p. 38).

Anos depois, no período do Estado Novo durante o governo de Getúlio Vargas, de 1937 a 1946, essa escola passou a ser chamada de Liceu Industrial do Piauí, e o seu objetivo estava alinhado com o da educação nacional de formar operários para trabalhar no setor industrial que emergia na região.

Os primeiros cursos técnicos de nível médio surgiram apenas em 1967. Nesse ano, houve um crescimento na oferta desses cursos, e a Escola Industrial Federal foi transformada em Escola Técnica Federal do Piauí (ETFPI). Nos dois anos posteriores, entre 1968 e 1970, deu-se a expansão da estrutura dessa instituição em Teresina, e em 1986 sua descentralização para a construção de um prédio na cidade de Floriano, situada a aproximadamente 247 km da capital e em uma região mais central do estado (BRASIL, 2014).

Em 1999, a Escola Técnica Federal do Piauí foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET), e, em 2008, mediante a transformação de 38 unidades dos Cefets, passou a ser o Instituto Federal do Piauí – IFPI. Inicialmente, em 2010, foram inaugurados seis *campus* nas cidades de Angical, Corrente, Paulistana, Piri-piri, São Raimundo Nonato e Uruçuí. Dois anos depois, os de Oeiras, Pedro II e São João. Em 2014, a expansão dos IFPIs chegou à cidade de Valença, Campo Maior e Cocal. Nesse mesmo ano, foram assinados os decretos de criação nas cidades de Pio IX e Dirceu Arcoverde.

Figura 2 – Distribuição das unidades do IFPI



Fonte: <https://www.ifpi.edu.br/campi>

Quadro 2 – Unidades e tipologias do IFPI

Unidade	Existência/Fase	Tipologia (Portaria nº 246/2016*)	Portaria de Funcionamento
Campus Angical do Piauí	Expansão 2003/2010	IF Campus - 70/45	Portaria nº 109, de 29 de janeiro de 2010.
Campus Avançado José de Freitas	Expansão 2015/2016	IF Campus Avançado 20/13	Portaria nº 378, de 9 de maio de 2016.
Campus Avançado Pio IX	Expansão 2013/2014	IF Campus Avançado 20/13	Portaria nº 1.074, de 30 de dezembro de 2014.
Campus Avançado Teresina Dirceu Arcoverde	Expansão 2013/2014	IF Campus Avançado 20/13	Portaria nº 1.074, de 30 de dezembro de 2014.
Campus Campo Maior	Expansão 2013/2014	IF Campus - 70/45	Portaria nº 1.074, de 30 de dezembro de 2014.
Campus Cocal	Expansão 2013/2014	IF Campus - 70/45	Portaria nº 1.074, de 30 de dezembro de 2014.
Campus Corrente	Expansão 2003/2010	IF Campus - 70/45	Portaria nº 125, de 29 de janeiro de 2010.
Campus Floriano	Pré-expansão	IF Campus - 90/60	Portaria nº 934, de 16 junho de 1994.
Campus Oeiras	Expansão 2011/2012	IF Campus - 70/45	Portaria nº 330, de 23 de abril de 2013.
Campus Parnaíba	Expansão 2003/2010	IF Campus - 70/45	Portaria nº 1.977, de 18 de dezembro de 2006.
Campus Paulistana	Expansão 2003/2010	IF Campus - 70/45	Portaria nº 107, de 29 de janeiro de 2010.
Campus Pedro II	Expansão 2011/2012	IF Campus - 70/45	Portaria nº 330, de 23 de abril de 2013.
Campus Picos	Expansão 2003/2010	IF Campus - 70/45	Portaria nº 1.976, de 18 de dezembro de 2006.
Campus Piripiri	Expansão 2003/2010	IF Campus - 70/45	Portaria nº 103, de 29 de janeiro de 2010.
Campus São João do Piauí	Expansão 2011/2012	IF Campus - 70/45	Portaria nº 330, de 23 de abril de 2013.
Campus São Raimundo Nonato	Expansão 2003/2010	IF Campus - 70/45	Portaria nº 97, de 29 de janeiro de 2010.
Campus Teresina Central	Pré-expansão	IF Campus - 350	-
Campus Teresina Zona Sul	Expansão 2003/2010	IF Campus - 70/45	Portaria nº 1.366, de 6 de dezembro de 2010.
Campus Uruçuí	Expansão 2003/2010	IF Campus - 70/60 Agrícola	Portaria nº 96, de janeiro de 2010.
Campus Valença do Piauí	Expansão 2013/2014	IF Campus - 70/45	Portaria nº 1.074, de 30 de dezembro de 2014.
Reitoria	Reitoria/Direção	Reitoria de 17 a 24 campi	-

Fonte: IFPI, Plano de Desenvolvimento Institucional para os anos de 2020 a 2024, p. 23. Disponível em: https://www.ifpi.edu.br/pdi/pdi-2020-2024/documentos/pdi-2020-2024--anexo-resolucao-009_2020-consup.pdf/view

Em resumo, o Instituto é atualmente composto pela Reitoria e por 17 campi distribuídos na capital e no interior do estado da seguinte maneira: Teresina (Central e Zona Sul), Floriano, Picos, Parnaíba, Uruçuí, Corrente, Angical, São Raimundo Nonato, Piripiri, Paulistana, Oeiras, Pedro II, São João do Piauí, Campo Maior, Cocal e Valença do Piauí, por 3 campus avançados, localizados em Teresina (Dirceu Arcoverde), José de Freitas e Pio IX, conforme mostra a Figura 2 – Distribuição das unidades do IFPI e o Quadro 2 com as unidades e tipologias de acordo com a Portaria nº 246/2016, de 15/4/2016, republicada no Diário Oficial da União em 11/05/2016.

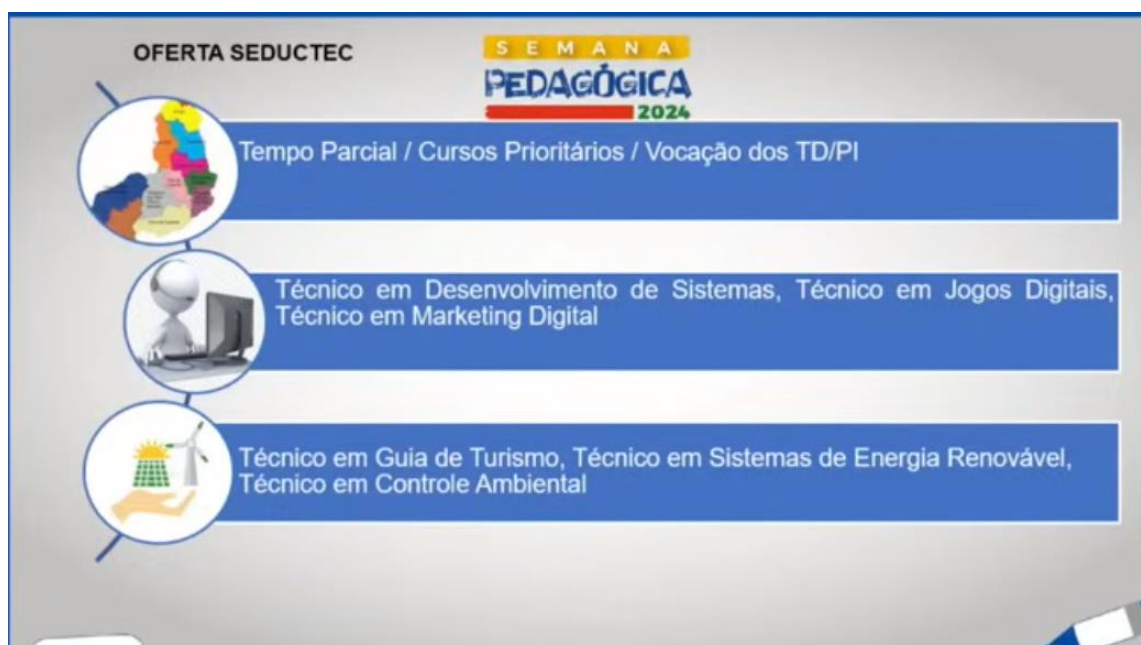
No que se refere à Educação Profissional e Tecnológica na rede estadual, essa expansão tem ganhado novos rumos desde 2022. Na verdade, o Piauí se tornou um dos pioneiros no Brasil ao sancionar uma lei que cria a Política Estadual de Educação Profissional e Tecnológica (PEEPT), em dezembro de 2022, o que o elevou ao estado com maior número de vagas ofertadas proporcionalmente entre os estados.

Exemplo disso foi a abertura de novos cursos profissionais, técnicos e tecnológicos como: Desenvolvimento de Sistemas com Ênfase em Inteligência Artificial, Marketing Digital, Programação de Jogos, Turismo (com ênfase em Empreendedorismo) e Energias Renováveis (com ênfase em energia eólica e solar) a partir de maio de 2023, como uma iniciativa do Seduc Tec (Figura 3).

Além disso, o Ensino Superior tem recebido especial atenção ao lançar também cursos de Tecnólogo, que já são frutos das demandas percebidas em 61 municípios e que irão atender mais de 3 mil estudantes pela Universidade Aberta do Piauí (UAPI) e pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). O objetivo é complementar a formação dos egressos dos cursos promovidos pelo Projeto Seduc Tec.

Ainda, com o intuito de fortalecer parcerias em prol da educação do Piauí, o atual Secretário de Estado da Educação, Washington Bandeira, e sua equipe tem realizado projetos com a Fundação Itaú Educação e Trabalho, visando a ampliação da oferta de ensino de tempo integral associado com a Educação Profissional, Técnica e Tecnológica.

Figura 3 – Organização Seduc/Tec na rede estadual de educação do Piauí



Fonte: Canal Educação Seduc Piauí (2024). Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v= OXYpC4OoMI&t=6018s>

2.3 Educação Profissional e a Pandemia

Conforme noticiava a UNESCO em 2020, “o número de 1,6 bilhão de crianças e jovens afetados pelo fechamento de escolas, em 191 países, representava 90,2% da população estudantil mundial” (UNESCO, 2020, p. 1). Com o prolongamento dessa situação no contexto da pandemia do Covid-19, os governos e gestores das instituições de ensino perceberam a necessidade da transformação das atividades letivas presenciais para outro modelo de ensino que pudesse substituir, em caráter temporário, as atividades educacionais.

No Brasil, em substituição às aulas presenciais por atividades remotas, a portaria n.º 376/2020 determinou que as instituições que optassem por essa modalidade deveriam organizar as atividades para que “fossem mediadas por recursos digitais ou demais tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2020c, online) e/ou “possibilitassem aos estudantes o acesso, em seu domicílio, a materiais de apoio e orientação que permitam a continuidade dos estudos, com maior autonomia intelectual” (BRASIL, 2020c, online).

Dessa forma, com o intuito de manter as atividades letivas, as escolas recorreram às várias formas alternativas de ensino, sobretudo, às plataformas virtuais para ofertarem suas aulas por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Em relação às algumas definições para o que tomamos como “ensino remoto ou aula remota”, sobressaem as contribuições de Moreira e Schlemmer (2020), quais sejam:

Uma modalidade de ensino ou aula, que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes [...], e que busca suprir a emergência de falta de aulas presenciais, atendendo à necessidade do aluno, a fim de que se possa estudar e se manter ativo, mesmo estando o professor e o aluno cada um na sua casa (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 08).

Além disso, destacamos alguns paralelos que os autores traçam entre o ensino remoto, ou aula remota, e o ensino à distância do século passado, realizado por correio, rádio ou TV, mas com o acréscimo das Tecnologias Digitais Interativas – TDIs, em rede e afirmam que, “sendo a educação digital em rede [...] é necessário desencadear processos educativos destinados a melhorar e a desenvolver a qualidade profissional dos professores” (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 28).

Isto porque a noção de mera transferência e transposição ao estilo das práticas presenciais faz com que se tenha que considerar que a tecnologia por si só “não muda as práticas pedagógicas” (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 06), o que implica repensar as práticas educativas apoiada em TDIs.

Considerando, assim, as práticas educativas e a própria formação docente no contexto do ERE, partimos do que Castaman e Rodrigues (2020) informam sobre os inúmeros desafios pedagógicos que “os docentes precisaram por força da urgência, em um curto espaço de tempo, reaprender/refazer sua forma de acesso aos estudantes, encaminhar atividades e acompanhar de modo mais individual a trajetória de cada um” (Castaman; Rodrigues, 2020, p. 09).

Além de nos fazerem refletir sobre a evasão e “o aumento da desigualdade, assim como o desconforto de ter que assumir o processo de ensino e aprendizagem como condição de autonomia, de empoderamento e de autodeterminação” (Castaman; Rodrigues, 2020, p. 03) no processo de ensino e aprendizado, no contexto de distanciamento social da Covid-19.

Nesse último aspecto também são pertinentes o que Williamson, Eynon e Potter (2020) abordam sobre a mudanças que o ERE trouxe aos professores, como a necessidade de produção de conteúdo, aula, avaliação; aos alunos, com a realização de atividades; e às famílias, que precisaram auxiliar na execução das atividades. Tais questões abrem caminhos para discutirmos também como ocorreu (ou tem ocorrido) o processo inverso, o da transição das aulas do meio virtual para o presencial (físico), muito embora professores/as e aprendizes se encontrassem fortemente influenciados pela cultura de ensinar e aprender na sala de aula antes da pandemia.

Exemplo desses foi o desenvolvido por Fillos, Caetano e Santos (2021) sobre as formas com que professores do Departamento de Matemática da Unicentro, Campus de Irati, se utilizaram de ferramentas tecnológicas no momento de “crise dentro da crise”, nas palavras dos autores, em um curso de formação de professores.

Segundo os referidos autores, os professores viram-se imersos nesse conjunto de situações e precisaram adaptar suas práticas ao uso dos recursos tecnológicos, em suas ações pedagógicas inovadoras, buscando formas diversificadas para enfrentar os desafios de uma mudança repentina.

Como conclusão, afirmam que muitas foram as lições para a formação docente, contudo, umas das mais principais foi a “de que precisamos nos adaptar rapidamente às mudanças, tendo em vista que o cotidiano escolar é um espaço de inovação, sujeito às transformações imprevistas [...] e que haverá menos espaço para educadores e instituições de ensino resistentes aos dispositivos eletrônicos” (Fillos; Caetano; Santos, 2021, p. 251).

A pandemia do coronavírus e suas consequências não estavam nas previsões dos educadores e, por isso, as percepções de Silva et al. (2021, p. 4) ratificam que:

A realidade em questão chegou de surpresa para todos, os professores tiveram que adaptar todo o seu cotidiano e práticas para atender as demandas educacionais, sem uma formação adequada para lhes garantir o suporte necessário ao desenvolvimento das atividades desempenhadas neste momento (Silva et al., 2021, p. 4).

Em vista disso, pensarmos sobre a prática educacional na perspectiva tecnológica (e profissional) torna-se ainda mais significativo. Segundo Rajagopalan (2003), as inquietações experienciadas ou reproduzidas em sala de aula, não apenas enquanto espaço acadêmico no seu sentido tradicional, ou seja, aquele lugar onde se confere o saber àqueles que carecem, mas enquanto um reflexo das contradições e tensões vividas fora da escola, vêm despertar no educador à visão crítica relacionada às questões pertinentes ao ambiente educacional e ao ambiente externo.

Para tanto, podemos nos perguntar: E quando o principal espaço acadêmico é “fora da escola”, mediado apenas por tecnologias? As possíveis respostas podem ter repercussões complexas para os múltiplos entrelaçamentos da educação brasileira. No entanto, uma das nossas preocupações com as propostas que foram implementadas, como o acesso dos ambientes virtuais de aprendizagem, diz respeito à própria modalidade de Educação Profissional e tecnológica ofertada pelos institutos federais no Brasil.

Vídeos, mensagens, lives, áudios, imagens e sons desenvolvidos por docentes durante esse período nos oferecem pistas importantes sobre mudanças necessárias na educação brasileira. Tanto no que diz respeito aos alunos, quanto aos profissionais da educação envolvidos, considerando os familiares e entes próximos aos alunos e

servidores, o impacto das decisões tomadas no âmbito dos Institutos Federais influencia, diretamente, a vida de milhões de pessoas no país.

Isso porque como apontam Sobrinho e Bonilha (2020, p. 193) “tais instituições representam mais de 94% das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT), com mais de um milhão de matrículas e oferta de aproximadamente onze mil cursos, em diferentes níveis, formas e modalidades”. Nesse sentido, as ações dessas instituições,

[...] devem considerar as dimensões técnicas, ético-políticas e jurídicas da educação formal [...] literalmente, em todos os Estados da federação e que pode atuar, no mesmo espaço institucional, em todos os níveis, formas e modalidades de ensino, integrando, ainda, atividades de pesquisa e extensão” (Sobrinho; Bonilha, 2020, p. 194-195).

Assim, é fundamental que coloquemos a questão sobre a dimensão da educação integrada e indissociável à concepção de Educação Profissional dos Institutos Federais, diante de um contexto de pandemia. Isso implica considerar as condições objetivas para o trabalho dos docentes (sejam remotas e/ou presenciais), na efetiva perspectiva de uma educação integral para o mundo do trabalho, o que, por sua vez, exige a compreensão da educação com vistas ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205).

Neste momento, através do exercício de rememoração relatado a partir da metodologia da História Oral, alguns eventos foram esquecidos, outros ecoaram em quase todos os *testemunhos*, que os docentes entrevistados fizeram questão de ressaltar. O que coube a nossa foi construir uma compreensão das suas atividades durante a pandemia e de esses aspectos que entendemos contribuir para o próprio desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica e, conseqüentemente, auxiliar no estabelecimento de novos processos e realidades, ou mesmo no aperfeiçoamento do que foi desenvolvido nesse contexto.

3 DENTRE TANTAS POSSIBILIDADES, O “EU” DOCENTE: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT), MEMÓRIA E HISTÓRIA ORAL

Muito se discute sobre as concepções de educação e trabalho que são pertinentes à Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Desde a sua criação no início do século XX, e do seu processo de expansão ao longo das últimas duas décadas, a Educação Profissional e Tecnológica está diretamente integrada às questões de desenvolvimento social a partir da relação direta com o trabalho, sofrendo, dessa forma, influências do modo produtivo.

No entanto, parte expressiva das pesquisas enfocam os estudantes dos cursos técnicos (integrados ou subsequentes) e como estes concebem essa relação trabalho – educação para suas vidas. Ainda que teóricos e educadores busquem refletir sobre o papel dos professores no processo educativo voltado aos “mundos do trabalho”, ou mesmo sobre a ideia de formação e educação do ser humano ligada a uma qualificação profissional, o objetivo central continua sendo os educandos e sua formação integral.

Indubitavelmente, enquanto uma modalidade de ensino que integra às demais modalidades dispostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), de acordo com a Resolução 1/21 do CNE/CP, e perpassa todos os níveis da educação nacional, a Educação Profissional e Tecnológica precisa centrar suas ações e epistemologias na formação do alunado para atuar no mundo.

Mas podemos nos questionar também: e quanto as/aos docentes, como se entendem e se percebem dentro desse processo formativo que conecta trabalho/educação, formação/educação do ser humano? Sua atuação na modalidade da Educação Profissional e Tecnológica é, efetivamente, pensada em uma relação direta com o campo produtivo? E em relação às suas abordagens metodológicas, procuram alinhá-las ao padrão de acumulação e à condição de produção das vidas dos estudantes? É possível, de fato, construirmos um entendimento de como professores/as refletem e organizam sua prática pedagógica no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica voltada à educação integral do aluno/a?

Muito embora não pretendamos responder a todas as questões, ousamos trazer uma alternativa metodológica para a última: o uso da abordagem teórica da História Oral na tentativa de identificarmos, a partir das suas narrativas, como se desenvolve sua prática docente na modalidade da Educação Profissional e Tecnológica.

Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar um histórico e tendências de uso da metodologia da História Oral, diálogos considerados essenciais acerca da modalidade da Educação Profissional e Tecnológica, e as possíveis relações que podemos apontar entre o uso da primeira no desenvolvimento desta, considerando as premissas trabalho-educação, formação do ser humano e qualificação para a vida produtiva.

3.1 Usos da História Oral para o desenvolvimento da EPT

Inicialmente, pontuamos que entendemos História Oral como uma metodologia de pesquisa qualitativa que envolve a “apreensão de narrativas usando meios eletrônicos e destina-se a recolha de testemunhos, promover análises de processos sociais do presente e facilitar o conhecimento do meio imediato” (Meihy; Ribeiro, 2011, p.13).

Assim, História Oral é um procedimento de coleta de dados utilizado principalmente nas pesquisas históricas. O seu desenvolvimento pode trazer à tona documentos escritos e fotografias cujo acesso, de outro modo, seriam sensivelmente mais difíceis ou até mesmo impossíveis. Nesse processo, Meihy e Holanda (2007), sugerem que três elementos são fundamentais para construir uma história oral: O entrevistador, o entrevistado e a aparelhagem de gravação. Além disso, um trabalho só pode ser reconhecido na vertente da História Oral, quando for reconhecida sua intenção, os procedimentos e a devolução pública de seus resultados.

A sua manifestação mais conhecida é a entrevista. E como procedimento específico, a entrevista em História Oral é uma fórmula programada e responde à existência de projetos que a justificam. Entrevistas são feitas com base nas memórias

e são seletivas, fazendo com que o entrevistado aborde os assuntos com profundidade. Essa característica apresenta-se como um diferencial em relação a outros instrumentos de pesquisa, como a observação unidirecional ou aplicação de questionários.

De acordo com Marieta de Moraes Ferreira³, as primeiras iniciativas do uso da História Oral no Brasil foram as realizadas pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas no ano de 1975 (Ferreira, 1994). Essa sistematização ocorreu a partir de cursos oferecidos por especialistas mexicanos e norte-americanos à Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, que consistiram na apresentação e discussão dos princípios norteadores do método da História Oral.

Na década de 1980 foram abertos os programas de História Oral em Pernambuco e na Bahia, e um segundo curso foi realizado com especialistas estrangeiros, sob a coordenação do professor William Moss, diretor da Biblioteca John Kennedy (Ferreira, 1994). Contudo, de acordo com Antônio Torres Montenegro (Cavalcanti; Soares, 2016), até esse momento as experiências com o uso da metodologia da história oral continuaram fragmentadas e foram se construindo de forma atomizada.

Havia notícias de projetos que se utilizava da metodologia da história oral no Paraná, em São Paulo na USP, em Pernambuco, no Ceará, no Rio Grande do Sul e em Minas Gerais, “[...] apenas no início da década de 1990 é que se pode apontar um movimento mais sistemático na direção da construção de canais de comunicação entre esses projetos até então bastante atomizados” (Cavalcanti; Soares, 2016, p. 428).

Continuando os seus apontamentos, o historiador pernambucano relembra que em 1992 ocorreu em São Paulo, na USP, o primeiro encontro de História Oral coordenado pelo professor José Carlos Sebe Bom Meihy com o apoio da professora Maria Lourdes Janotti (USP) e da pesquisadora Alice Beatriz Gordo Lang, do Centro

³ A professora e historiadora Marieta de Moraes Ferreira foi a primeira presidente da Associação Brasileira de História Oral, e presidente da Associação Internacional de História Oral (IOHA).

de Estudos Rurais e Urbanos – CERU/USP –, em que foi debatido a criação da Associação Brasileira de História Oral.

Nesse ano ficou decidido que não era o momento para criar a associação brasileira. Nos debates para o seu fomento, uma das principais preocupações era a de que não fosse uma associação meramente de pesquisadores que já se conheciam e se o seu nome deveria contemplar o ambíguo e polêmico⁴ termo ‘história oral’. Ao mesmo tempo, havia forte preocupação de que a Associação Brasileira de História Oral – ABHO acolhesse não apenas historiadores, posto que também havia uma discussão sobre sociólogos, antropólogos, educadores, entre outros, realizarem entrevistas orais, mas não denominarem esta atividade de pesquisa de história oral (Cavalcanti; Soares, 2016).

A propósito, como afirma Verena Alberti (2004), a especificidade da História Oral está justamente no fato de se prestar a diversas abordagens, de se mover num terreno pluridisciplinar (Alberti, 2004, p.41). Por essa razão, Antônio Torres Montenegro nos esclarece que no Art. 1º do estatuto de criação da referida Associação em 1994, “[...] por história oral se entende o trabalho de pesquisa que utilize fontes orais em diferentes áreas de conhecimento nas quais essa metodologia é utilizada” (Cavalcanti; Soares, 2016, p. 430).

Voltando a década de 1990, Marieta de Moraes Ferreira (2007) ressalta o aumento dos congressos internacionais sobre História Oral como elementos centrais para o estabelecimento da história oral no mundo acadêmico. Outro ponto marcante decorrente das conferências internacionais foi o aumento do número de publicações especializadas e o surgimento de congressos regionais e nacionais.

Esses congressos coincidiram com mudanças na própria escrita da história, que agora, final do século XX, via no resgate do político lócus privilegiado de articulação do todo social e a revalorização da ação dos atores e de suas estratégias como sujeitos na história. Nas palavras da referida historiadora,

⁴ Para muitos historiadores e demais pesquisadores que se utilizam de fontes orais o termo “história oral” é um equívoco por ser ambíguo e impreciso. Ver: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Mara; ALBERTI, Verena. *História Oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: FioCruz; FGV, 2000.

Dentro dessa nova postura, foram atribuídos novos significados aos depoimentos, relatos pessoais e biografias. Estas transformações ocorridas no campo da história em geral, e na história do século XX em particular, geraram uma nova discussão sobre o papel das fontes históricas, permitindo que a história oral ocupe um novo espaço nos debates historiográficos atuais (Ferreira, 2007, p. 136).

A aceleração do tempo e a preocupação com “a perda” do passado e com o aumento da capacidade de esquecer foi outro fator que levou as sociedades contemporâneas a demonstrarem grande interesse em recuperar a memória e a própria história. Mais uma vez os panoramas historiográficos realizado diversas vezes por Marieta de Moraes Ferreira são exemplares. Em um levantamento sobre os dez anos de criação da Associação Internacional de História Oral (*IOHA - International Oral History Association*) a autora afirma que,

Voltar às origens significaria reconstituir o trajeto percorrido para definir o rumo da viagem. Essas novas circunstâncias, ao longo dos anos 1990, iriam estimular uma nova geração de pesquisadores a intensificar seus interesses no uso da história oral e buscar uma maior participação nas conferências internacionais de história oral (Ferreira, 2007, p. 137).

No ano de comemoração dos seus trinta anos de abertura de associações, programas de pós-graduação e pesquisa, e circulação e produção de revistas específicas sobre a História Oral, nos cabe ainda entender quais as principais perspectivas de estudo consolidaram o uso dessa metodologia por parte de historiadores, sociólogos, antropólogos e/ou educadores.

No advento do novo século Verena Alberti, Marieta de Moraes Ferreira e Tania Maria Fernandes, importantes historiadoras e pesquisadoras brasileiras, organizaram o livro “História Oral: desafios para o século XXI” em 2000, com o objetivo de discutirem os principais desafios colocados àqueles que desejavam ou já faziam uso da História Oral. Após algumas décadas de estruturação e configuração do campo de pesquisa, era chegada a hora de avaliar o caminho percorrido e refletir sobre as tendências de uso dessa metodologia que serviriam de baliza para os próximos estudos.

Nesse projeto, um capítulo bastante importante foi o intitulado “Desafios da História Oral para o século XXI”, o elaborado por Philippe Joutard (2000), professor

da Universidade de Ciências Sociais de Toulouse. Para o sociólogo, o novo século trazia um “segundo desafio” aos pesquisadores que se aventuravam com a História Oral. Era necessário saber respeitar três fidelidades à inspiração original das fontes orais, “ouvir a voz dos excluídos e dos esquecidos; trazer à luz as realidades “indescritíveis”, quer dizer, aquelas que a escrita não consegue transmitir e testemunhar as situações de extremo abandono” (Joutard, 2000, p. 32).

De acordo com Joutard, até aquele ano (2000), a força da história oral: dar voz àqueles que normalmente não a tinham, os esquecidos, os excluídos, já havia tido importantes efeitos na história das mulheres, mas havia ainda, o mundo operário, o do camponês, e o dos emigrantes, bem como o dos analfabetos e ao mundo da pobreza extrema. Em resumo, “tudo que é humano”, que não havia sido “ouvido” ainda pelos estudiosos.

Nesse caso, o mesmo autor sugeriu que para o bom desenvolvimento da pesquisa oral, era necessário reconhecer plenamente o seu papel, mas também os seus limites. Em relação ao primeiro aspecto, a história oral fornecia informações preciosas que não seria possível obter em arquivos escritos. Contudo, advertia o mesmo, era preciso reconhecer seus limites “que são suas fraquezas, as fraquezas da própria memória, sua formidável capacidade de esquecer, que pode variar em função do tempo presente, suas deformações e seus equívocos, sua tendência para a lenda e o mito. Estes mesmos limites talvez constituam um de seus principais interesses” (Joutard, 2000, p. 34).

O autor se referia a omissões, voluntárias ou não, mentiras e/ou deformações, lendas e os mitos que emergiam das fontes orais, e que, ao seu entender, eram tão úteis para o historiador quanto as informações que se verificaram ser exatas. Isto porque elas nos introduziriam no centro “das representações da realidade que cada um de nós se faz e são evidência de que agimos muito mais em função dessas representações do real que do próprio real” (Joutard, 2000, p. 34).

Disso depreende-se que o uso do depoimento oral, à primeira vista, pode parecer contraditório, mas com o aprofundamento do depoimento, vários aspectos da recuperação da memória são revelados. Essa é exatamente a tendência de pesquisas relacionadas ao campo da História Cultural que se contrapunham à história feita pelos

positivistas, que percebiam nas fontes orais problemáticas quanto o rigor e à veracidade dos relatos. Para o referido sociólogo,

No próprio campo dos universitários e arquivistas há a história oral das ciências políticas, de um lado, para quem a fonte oral é complemento dos documentos escritos, especialmente interessada em interrogar os atores - antigamente, os principais, agora, e cada vez mais, também os atores medianos e da base. De outro lado, a história oral antropológica. [...] [...] Há também o caso particular daqueles que procuram recolher a tradição oral, quer dizer, não a memória pessoal da testemunha, mas aquilo que lhe foi transmitido (Joutard, 2000, p. 37).

Em virtude da sua abrangência, a História Oral comporta diferentes formas, que vão desde o registro de experiências de uma pessoa, ou de diversas pessoas pertencentes a um grupo social, a uma mesma coletividade. Outro aspecto importante é que ocupa um campo multidisciplinar e interdisciplinar (Camargo, 1993). Tais possibilidades refletem diversas modalidades de uso/abordagem dos relatos, que podem ser utilizados com finalidades distintas.

No recorte do presente estudo destacamos três tipos de abordagens: a história oral de vida, tradição oral e a temática. Para Camargo e D'Araújo (1999, p. 52), a história oral de vida garantiu “o rigor, a fidedignidade e a riqueza que a técnica que a história oral por si mesma não possuía”. Os autores seguem afirmando que “nada mais consistente do que uma longa vida que se decifra, com a chancela de um gravador”. Também em relação à História Oral de vida, os estudiosos a caracterizam como a mais subjetiva, onde a narrativa principal a ser considerada é o retrato que narrador faz de si mesmo.

De acordo com Santos e Araújo (2008, p. 196) “esta modalidade de investigação com o valor da exposição pessoal, permite analisar aspectos sócio-histórico-culturais pouco considerados por outras fontes”. Isso significa que o pesquisador/entrevistador, numa situação de entrevista, deve esforçar-se por propiciar condições em que o narrador/entrevistado fale o máximo que puder.

No que se refere à Tradição Oral, o enfoque principal consiste nas questões do passado que se manifestam pela transmissão entre gerações. E alguns dos temas principais dos pesquisadores que se voltam a essa modalidade são as permanências dos mitos, o estudo do folclore e na conformação de comunidades.

Atualmente é possível estabelecer uma história da tradição oral, que tantas vezes foi considerada imóvel ou, simplesmente, em degradação. Folcloristas do século XIX e XX elevaram a tradição oral a um discurso dinâmico, constantemente em contato com a atualidade mais contemporânea. Esta historicidade da tradição oral tem se configurado como um dos campos mais promissores, como, por exemplo, em estudos sobre as civilizações africanas (Joutard, 2000, p. 62).

Em se tratando da História Oral temática, o olhar do pesquisador/entrevistador se volta a verdade de quem presenciou um acontecimento, ou dele tenha alguma versão que seja discutível ou contestatória (Meihsy, 1996). Nesta modalidade, os detalhes da história pessoal do narrador também podem vir à tona, quando estes se relacionam, ou revelam, aspectos úteis à informação temática. A História Oral temática preocupa-se, portanto, com temas específicos e busca, na versão do narrador/entrevistado, rememorar sua vivência, possibilitando investigar e analisar as experiências e as trajetórias.

À ideia das diferentes abordagens da metodologia da História Oral une-se a utilização das novas tecnologias. Como já mencionamos, os primeiros movimentos de sistematização da História Oral estão ligados à descoberta do gravador, que permitiu aos estudiosos capturar a voz, em vez do uso de notas escritas, integrando assim, os silêncios, os esquecimentos, as emoções e ressentimentos.

Com o desenvolvimento da imagem digital e a facilidade cada vez maior da tomada de imagens, percebemos o grande interesse à linguagem das expressões e dos gestos e, em consequência, o caráter cada vez mais “elaborado” do testemunho, ainda que também reflita os possíveis constrangimentos do entrevistado.

No entanto, as apresentações através de uma variedade de meios de comunicação com texto, voz, imagem e representação, auxiliam imensamente na pesquisa pelas possibilidades de participação do entrevistado (Joutard, 2000, p. 62). O que Philippe Joutard destacava nos anos 2000, com “o uso da história oral [...] nos formatos multimídia de CD-ROM, CD's interativos e na World Wide Web.²⁶” (Joutard, 2000, P. 62), expandiu de forma imensurável, demarcando possibilidades em maciça quantidade de material visual e de vídeo disponíveis que facilitam a justaposição

simultânea de diversas formas de relatos e interpretações complementares e elementos contraditórios.

O texto, o som e a imagem das entrevistas de história oral tem sido assim, utilizados em conjunto e postos à disposição de um vasto público através das nuvens e pastas do drive. Mais ainda, entrevistas virtuais através da Internet - usando escrita ou som - permitiram alternativas mais aprimoradas em relação às entrevistas individuais gravadas. Isso significa que, se um dos objetivos originais da história oral foi dar às vozes aos que não eram ouvidos, no século XXI vivemos uma extraordinária e talvez imensurável forma de fazer ouvir, ver e sentir esses sujeitos.

Diante de tais mudanças ocorridas no âmbito social, é notável a preocupação de pesquisadores, de diferentes áreas do saber, em buscar novas formas de agregar as tecnologias no contexto educacional. Dessa forma, dadas as discussões apresentadas, evidenciamos a necessidade de entendermos as vivências da docência de professores inseridos na modalidade de Educação Profissional e Tecnológica, a partir das memórias que os vinculem ao desenvolvimento integral do educando e do seu próprio. Enquanto sujeitos que são atravessados por diferentes normativas e estratégias pedagógicas, suas memórias podem ser expressas e catalogadas a partir do uso da História Oral.

Retomando as considerações iniciais desta dissertação sobre a Educação Profissional e Tecnológica – EPT, que ao longo dos anos sofreu várias transformações, propomos uma análise sobre as contribuições da História Oral para a compreensão das atividades docentes e do próprio desenvolvimento dessa modalidade de ensino. Além disso, refletirmos sobre como as narrativas de professores/as a partir do uso dessa metodologia, podem auxiliar no estabelecimento de novos processos e realidades na educação.

A ideia de um desenvolvimento integral do sujeito ao trabalho através da Educação Profissional e Tecnológica é aqui pensada, sobretudo, a partir de uma perspectiva da omnilateralidade (Gramsci, 1995). Considerando a importância da relação entre o trabalho e a educação, essa omnilateralidade tem como foco central a formação do sujeito enquanto um ser social que pode transformar a sociedade que o rodeia.

Do ponto de vista da Educação Profissional e Tecnológica ofertada nos Institutos Federais do Brasil, com o seu caráter de verticalização, o docente pode atuar desde a Educação Básica, através da Formação Inicial e Continuada (FIC) ou qualificação profissional; com o Ensino Médio, por meio da formação Técnica Articulada, (em Cursos Integrados e Concomitantes) e em Cursos Subsequentes, podendo ainda ser articulado à modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA); até a Educação Superior, por meio da graduação com Cursos Superiores Tecnológicos, Cursos Superiores, e na pós-graduação em Especializações, Mestrados e Doutorados.

De acordo com Marise Ramos (2021), por exemplo, é preciso substituir a separação entre “formar para a educação” e “formar para o trabalho educativo” e termos, de fato, um currículo integrado. Para tanto, é necessário seguir alguns pressupostos. Por um lado, considerar os sujeitos como seres histórico-sociais, ou seja, sujeitos que são construídos culturalmente ao longo do tempo, e que são capazes de transformar a realidade em que vivem.

Disso depreende-se que é necessário formar um sujeito que compreenda sua realidade e que consiga enxergar a sua transformação a partir da sua capacidade para transformá-la. Por outro, que os educadores partam de uma concepção de uma formação humana como síntese para a formação do trabalho. Em outros termos, significa entender a formação humana é constituída (ou mesmo resultado) da formação básica e da formação para o trabalho.

Essas ideias levam a autora a se alinhar as teorias do trabalho como princípio educativo já pautado por Gramsci (1995) e mesmo pelas teorias marxistas que este autor tem como referência, que entendem a educação a partir de uma perspectiva transformadora. Outrossim, os indivíduos ligados ao processo educativo precisam refletir sobre a maneira como se constroem esse conhecimento, a *epistemologia* (Ramos, 2021), que deve considerar a unidade de conhecimentos gerais e específicos, bem como uma metodologia que conheça as especificidades desses saberes.

Dentro disso podemos entender a prática educativa, como uma reflexão, mas também na sua efetiva operacionalização, que vise a construção de conhecimentos

gerais e específicos e que tenha como resultado um ensino com diferentes técnicas que tenham como eixos o trabalho, a ciência e a cultura.

Assim, acessar as memórias de docentes através da História Oral constituem-se formas de captarmos suas ideias sobre a relação de ensino e aprendizagem para com os alunos e a autorreflexão sobre a sua própria formação docente. Deste modo, através da História Oral podemos extrair informações contidas na memória que servem de orientação e transmissão da ideia de docência e prática docente que esses/as professores/as possuem.

Nesse caso, a História Oral com base na colheita de entrevistas, além de ordenar os trabalhos, serve de intermediação entre a teoria e a prática apontando variados e, por vezes, novos caminhos e descobertas nos trabalhos docentes. Assim, levando-se em conta a dinamicidade do campo educacional e a multiplicidade de fatores que podem delinear qualquer situação nesse contexto, através da metodologia da História Oral, é possível a análise desses *testemunhos*. Como resultados temos a apresentação de propostas de diálogo aos professores/as com o objetivo de construção de novas realidades para a Educação Profissional e Tecnológica brasileira.

O que também se mostra primordial para professores/as refletirem sobre a prática e fazerem jus as palavras de Freire (2019) quando afirma que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”.

3.2 Memórias de professores de Língua Inglesa e a vivência da docência: avaliações e tendências durante a Pandemia do Covid-19

Em livro mais recente em que organiza com outros dois importantes educadores e pensadores brasileiros sobre a EPT, Maria Ciavatta e Gaudêncio Frigotto, “*Ensino médio integrado: Concepção e contradições* (2021), Marise Ramos afirma que tem se preocupado pela questão do Ensino Médio, sobretudo na sua modalidade integrada à Educação Profissional.

Também à luz das teorias marxistas, os textos discutem, de maneira geral, a superação da divisão (e as consequentes diferenças criadas) entre a educação e o trabalho, ou seja, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Para os autores, esse movimento significa lutar por um ensino médio que seja entendido como uma educação básica, e guiado por uma concepção de escola unitária que está amparada na educação politécnica. Em outras palavras, superarmos a ideia de escolas fragmentárias, que buscam formar o/a aluno/a para entender que uns fazem trabalho manual e outros fazem trabalho intelectual, e darmos lugar às escolas unitárias.

Para Antoni Zabala (2021), inclinar-se por um enfoque globalizador e produtivo como instrumento de ajuda para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos não supõe a rejeição das disciplinas e dos conteúdos escolares. Pelo contrário, implica atribuir-lhes seu verdadeiro e fundamental lugar no ensino, que vai além dos limites estreitos do conhecimento enciclopédico, para alcançar sua característica de um instrumento de análise, compreensão e participação social.

Sua ideia principal é a de que a aprendizagem não é um processo único e uniforme para todos os alunos, e que os educadores precisam oferecer diferentes oportunidades de aprendizagem para atender às necessidades individuais dos alunos. Além disso, o trabalho com textos escritos pode ajudar na comparação, sistematização e categorização dos dados selecionados no processo de pesquisa, mas a aprendizagem não deve se limitar à leitura e memorização dos textos escritos. É importante realizar atividades práticas, como observações diretas, manipulações ou atividades de laboratório, diálogos e debates para promover a compreensão dos conceitos.

Partindo desses aspectos teóricos, entendemos que é fundamental considerarmos as condições objetivas para o trabalho dos docentes na perspectiva de uma educação integral para o mundo do trabalho. É necessário que coloquemos a questão da educação integrada e indissociável na essência da Educação Profissional e Tecnológica.

Assim, a partir do objetivo de se trabalhar com a noção de *testemunho*, aqui entendido como afirmação de realidade da coisa passada, a presença do narrador nos locais do sucedido, “e que só tem a sua autenticidade válida após o eco daquele

que o recebe e o aceita” (Ricoeur, 2007, p.173), tornou-se também fundamental a abordagem sobre a memória, sobretudo, a coletiva.

Nesse sentido, textos como: *Memória* (Le goff, 1994), *memória funcional e memória cumulativa* - dois modos de recordação (Assmann, 2011), *entre memória e história*; a problemática dos lugares (nora, 1981), e *memória coletiva e memória histórica* (Halbwachs, 2006), foram fundamentais para se pensar as características da memória e os cuidados com o seu estudo.

Umas das primeiras questões que essas leituras sugerem são os “permanentes presentes” que as culturas contemporâneas estão inseridas. Nos textos mencionados anteriormente, com maior ou menor ênfase, estão presentes a forma como o movimento histórico no ritmo acelerado das tecnologias – “a era cibernética” – aborda a memória (ou as memórias) dos grupos, especialmente a memória coletiva.

Para Jacques Le Goff (1994), a memória coletiva está inserida dentro das “grandes questões” das sociedades já desenvolvidas e outras em processos de desenvolvimento, dos grupos dominantes e dominados que lutam e, ao mesmo tempo, compartilham as necessidades de sobrevivência das suas características socioculturais.

Assmann (2011), por sua vez, concordando com Le Goff (1994) sobre os aspectos da memória histórica, acrescenta o quão insatisfatório é o distanciamento “brusco” entre História e Memória, bem como o sentido contrário: o nivelamento entre elas. Como “terceira via” a autora aponta para a compreensão do que seria a “memória funcional” e a “cumulativa” como formas de recordação que se complementam.

À primeira liga-se a singularidade e a continuidade de um grupo, que existe sempre no plural e acaba por obscurecer ostensivamente as mudanças. A “memória histórica”, por outro lado, não tem função identitária, constrói molduras integradoras para muitas narrativas e existe no singular e é nas mudanças que se especializa. Dessa maneira, propõe que em substituição a “memória habitada” e “inabitada” utilizemos “memória funcional” para a primeira (a História) e “memória cumulativa” para a segunda (a Memória). No que se refere a “memória funcional”, Assmann (2011) considera que as suas características principais estão ligadas ao grupo, à seletividade, à vinculação a valores e à orientação ao futuro.

Com a “memória cumulativa”, por sua vez, por se tratar de uma memória de segunda ordem – a memória das memórias – é possível a recuperação de vestígios e acervos que “ficaram sem dono”; oferecendo assim novas possibilidades à “memória funcional”. Uma vez que a “memória cumulativa” vincula-se a anseios políticos ou delinea-se a identidades distintas, e se recorda muito mais do que se necessita, torna-se compreensível “as bordas da ‘memória funcional’” (Assmann, 2011) que, segundo a autora, pode ser utilizada por pelo menos de três formas: legitimação, deslegitimação e distinção.

A história e a memória para Nora (1981) evocam o mesmo tempo, o passado. Entretanto, apesar de possuírem o mesmo substrato, ambas não se confundem. Enquanto a história é caracterizada pelo distanciamento, pela problematização, crítica e reflexão dos fatos, e as ocorrências sociais dos grupos, a memória é o que está vivo, a vivência. E com a contínua aceleração do tempo, há a necessidade de assegurar traços e vestígios da “vivência” das sociedades pretéritas.

Dessa maneira, Nora (1981) sugere que, com a aceleração dos tempos, não há mais existência da memória, mas sim de lugares de memória. Para o autor, os “lugares de memória” estão envoltos de três sentidos: são lugares materiais, onde a memória social se ancora e pode ser apreendida pelos sentidos, lugares funcionais, porque tem ou adquiriram a função de alicerçar memórias coletivas, e lugares simbólicos, onde essa memória coletiva está presente através de elementos identitários (Nora, 1981).

Ao seu modo, Halbwachs (2006), especialmente em *Memória Coletiva e memória histórica*, argumenta que a memória individual está sempre remetida a participação dos indivíduos em grupos, que constituem a memória coletiva. Dessa forma, a memória coletiva tem a importante função de fazer com que as pessoas expressem a sensação de pertencimento a um grupo. Ela garante um sentimento de identidade ligado não só ao campo histórico, mas também as representações e símbolos.

A exemplo do livro dos professores Conceição e Souto, “*Memórias de professores nordestinos de História: docência no contexto da pandemia de Covid-19*” (2021), que também fazem uso da Metodologia da História Oral, ou do livro intitulado

“História e Memórias de docentes e discentes em tempos de pandemia” (2021), resultado das ações do Laboratório de Políticas Públicas Educacionais (LAPPE) do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), entendemos a construção do professor(a) de forma histórica, que escapa às regras do mero saber-fazer burocrático.

As reflexões e os relatos contidos nestes livros pretendem dar visibilidade às vivências e às experiências acadêmicas no contexto de aulas remotas emergenciais, para que, em primeiro lugar, não sejam apagadas da memória as “reflexões-ações” desenvolvidas num contexto histórico adverso. Em segundo, trazer à tona as possibilidades de superação e de implementação de práticas educacionais criadas no período da pandemia.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Diante das transformações educacionais evidenciadas nesse estudo, e os aspectos legais que agenciam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, descritos também de forma cronológica, propomos neste capítulo apresentar os procedimentos metodológicos utilizados.

Amparados, evidentemente, em uma pesquisa bibliográfica, optamos por realizar uma análise das vivências da docência a partir do próprio *testemunho* dos professores, de acordo com os critérios de inclusão. Ou seja, elaborar boa parte das fontes de pesquisa que alicerçam essa investigação, ao tempo em que passaríamos a contribuir com o registro e legado desse contexto pandêmico, à posteridade.

À medida que o objeto de pesquisa era pensado e moldado, a metodologia da História Oral ia se configurando como a mais pertinente para os nossos objetivos. Igualmente, por escolhermos dialogar com a categoria memória na busca dessas “vivências”, identificamos nossa inserção no campo de pesquisa que combina a História e Memória com os usos da História Oral.

Como Pesavento (2004) ressalta no trecho abaixo, por meio das fontes orais é possível reconstruir representações de um determinado momento através de cada depoente.

História e memória são representações narrativas que se propõem uma reconstrução do passado e que se poderia chamar de registro de uma ausência de tempo. Enquanto representação, a Memória permite que se possa lembrar sem a presença da coisa ou da pessoa evocada, simplesmente com a presença de uma imagem no espírito e com o registro de uma ausência dada pela passagem do tempo. [...] (Pesavento, 2004, p. 94).

Para tanto, utilizamos como critérios de inclusão os professores de Língua Inglesa do Instituto Federal do Piauí que estavam em efetivo exercício na instituição durante a pandemia do Covid-19 nas turmas do Ensino Médio Integrado aos Cursos Técnicos, e aqueles que trabalharam, pelo menos, dois anos antes desse contexto, na instituição. Ao seu tempo, elencamos como critérios de exclusão docentes que estiveram de licença por mais de 3 meses durante período da pandemia, que não

trabalharam no ensino médio integrado ao técnico no período anterior ou durante a pandemia e que não se voluntariarem a participar da pesquisa.

Pontuamos que o recorte temporal a qual nos referimos, diz respeito ao período 17 de março de 2020 a 06 de junho de 2022, quando estavam em vigência, respectivamente, a Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020 que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19, (BRASIL, 2020a) e a Instrução Normativa Sgp/Sedgg/Me Nº 36, de 5 de maio de 2022, que estabelece o retorno ao trabalho em modo presencial dos servidores e empregados públicos dos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal – SIPEC, (BRASIL, 2022).

Levando-se em conta esses critérios e normativas, escolhemos fazer uso de entrevistas semiestruturadas como instrumento principal para realizar o devido registro dos *testemunhos* docentes. Acreditamos que, dessa forma, o elemento de estudo poderia ser melhor explorado, prevalecendo assim, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados aos dados obtidos.

Isto porque, ao lidarmos com os métodos da História Oral era necessário fazer o registro escrito desses relatos. Dessa maneira, passamos a realizar a transcrição dos *testemunhos*, no qual tivemos o auxílio do programa (também aplicativo) *Transkriptor*, na sua versão paga. Neste caso, elaboramos dez perguntas abertas - subjetivas (APÊNDICE C), que serviram como pontos de partida dos encontros entre pesquisadora/entrevistadora e narrador/entrevistado nos *campus* do Instituto Federal do Piauí, previamente agendados.

Concomitantemente à realização das entrevistas, iniciamos a organização da análise dos dados com o objetivo de construir a próxima etapa do trabalho, qual seja, o produto educacional em forma de Podcast. Nessa etapa, observamos que seria necessário fazer uso de metodologias que nos auxiliassem na organização e leituras das fontes orais.

Os passos e métodos escolhidos foram então os da Análise Temática (AT), como a encontramos em Braun e Clarke (2006; 2014; 2016). Nesse sentido, o percurso de operacionalização principal envolveu a elaboração de fontes orais,

através das entrevistas com professores de Língua Inglesa, e uma análise crítica a partir da arquitetura de temas e sua codificação, sob a ótica da Análise Temática.

4.1 Natureza da Pesquisa

O estudo sobre o tema da vivência da docência durante o período pandêmico nos encaminhou a realizar uma abordagem qualitativa do tipo descritiva e interpretativista. A partir do uso de duas metodologias principais: a Análise Temática e a História Oral, como já pontuado, a pesquisa aplicada se caracterizou como qualitativa por trabalhar a opinião dos entrevistados a partir de suas falas (Minayo, 2009).

Assim, inferimos que a análise das informações buscou refletir um conjunto de técnicas, que ultrapassaram as incertezas e enriqueceram a leitura dos dados coletados, com o objetivo de compreender subjetivamente, o sentido e as significações explícitas ou “ocultas” no processo subjetivo do *testemunho* dos docentes.

Além disso, de acordo com esta mesma autora, uma entrevista com alguém de um grupo é, ao mesmo tempo, um depoimento pessoal e coletivo, o que permite que um número finito de entrevistas e observações (Minayo, 2017). Seguindo essas prerrogativas, professores de Língua Inglesa do corpo docente do Instituto Federal do Piauí configurou-se então como nosso “grupo”, onde almejamos

- (1) Dar atenção à elaboração de instrumentos que permitam compreender as homogeneidades e as diferenciações internas do grupo ou dos grupos a serem pesquisados;
- (2) Assegurar que a escolha do local e do grupo (ou dos grupos) para observação e troca de informações contemple o conjunto das características, experiências e expressões que o pesquisador pretende objetivar com seu estudo;
- (3) Privilegiar, na amostra, os sujeitos sociais que detêm os atributos que o investigador pretende conhecer;
- (4) Definir claramente o grupo social mais relevante, no caso de se trabalhar com vários subconjuntos: é sobre ele que o pesquisador deve concentrar grande parte de seus esforços;
- (5) Dar atenção, também, a todos os outros grupos que interagem com o principal, buscando compreender o papel de cada um em suas interações, interconexões e influências mútuas;
- (6) Trabalhar numa perspectiva de inclusão progressiva das descobertas do campo, confrontando-as com as teorias que demarcam o objeto;
- (7) Nunca

desprezar informações ímpares, que se destacam e não são repetidas, cujo potencial explicativo é importante para a descoberta da lógica interna do grupo estudado; (8) Considerar um número suficiente de interlocutores que propicie reincidência e complementaridade das informações; (9) Certificar-se de que o quadro empírico da pesquisa esteja mapeado e compreendido; (10) Sempre que possível, prever uma triangulação de técnicas e até de métodos. Isto é, em lugar de se restringir a apenas uma fonte de dados, multiplicar as tentativas de aproximação (Minayo, 2017, p. 4).

No entanto, também em diálogo com a noção de *saturação* proposta por Minayo (2017), para se refletir sobre um momento no trabalho de campo em que a coleta de novos dados não traria mais esclarecimentos para o objeto estudado, fizemos uma seleção de professores de diferentes *campus* do Instituto Federal do Piauí.

No que se refere ao aspecto descritivo, nos guiamos pelos estudos de Santos (2002, p. 27) quando afirma que a pesquisa descritiva “[...] é um levantamento das características conhecidas, componentes do fato/fenômeno/processo”, e Oliveira (2008, p. 68), por considerar que “[...] a pesquisa descritiva vai além do experimento: procura analisar fatos e/ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam esses fatos e fenômenos, ou, mais precisamente, é uma análise em profundidade da realidade pesquisada”.

Do ponto de vista da natureza do conhecimento que estes pesquisadores buscam construir (e contribuir) diante da sua pesquisa, definimos nossa postura como Interpretativista. À luz das premissas de Creswell (2021), não almejamos o objetivismo com os entrevistados e a análise das fontes, buscando entender, explicar e prever a realidade social por meio da identificação de padrões estáveis. Ao contrário, intentamos construir uma pesquisa que explorou variáveis ainda desconhecidas de todo o período, onde nossa interpretação foi uma dentre outras tantas possibilidades.

Nessa perspectiva, os *testemunhos* de 8 (oito) professores de Língua Inglesa de diferentes *campus* do Instituto Federal do Piauí servem como ponto de partida, e refletem as vivências da docência a nível local. Através da metodologia da História Oral reunimos suas memórias sobre as aulas durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) no Instituto, e recontamos neste capítulo a partir de uma sistematização baseada na Análise Temática (Braun; Clarke, 2006; 2014; 2016).

Assim, para análise e interpretação desses dados procuramos aplicar os 6 (seis) passos da Análise Temática postulados por Braun e Clarke (2006; 2014; 2016), conforme Tabela 2 – As seis fases da análise temática:

Tabela 1 – As seis fases da análise temática

Fase	Descrição
1) Familiarização com dados	Transcrever os dados e revisá-los; ler e reler o banco; anotar ideias iniciais durante o processo.
2) Gerando códigos iniciais	Codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o banco; reunir extratos relevantes a cada código.
3) Buscando temas	Reunir os códigos em temas potenciais; unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial.
4) Revisando os temas	Checar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo; gerar mapa temático da análise.
5) Definindo e nomeando os temas	Refinar os detalhes de cada tema e a história que a análise conta; gerar definições e nomes claros a cada tema.
6) Produzindo o relatório	Fornecer exemplos vívidos; última análise dos extratos escolhidos na relação com pergunta de pesquisa e literatura; relato científico da análise.

Fonte: Souza, 2019, p. 56.

Após o contato prévio com os dados, a sua coleta, a transcrição e a revisão das entrevistas realizadas, propomos fazer uma discussão a partir dos seguintes temas:

- 1) A execução das atividades remotas;
- 2) As limitações do ensino remoto;
- 3) Recursos Pedagógicos próprios;
- 4) As possibilidades do ensino emergencial remoto na Educação Profissional.

Isso posto, é fundamental identificarmos informações individuais que permitem uma análise mais abrangente sobre a construção de uma memória coletiva (Halbwachs, 2006). Antes de iniciarmos tal discussão, cabe a apresentação de alguns detalhes sobre os participantes desta pesquisa. Isto porque

4.2 Participantes da Pesquisa

Conforme exposição anterior, foram selecionados para essa pesquisa professores de Língua Inglesa do Instituto Federal do Piauí que estavam em efetivo exercício na instituição durante a Pandemia do Covid-19 nas turmas do Ensino Médio

Integrado aos Cursos Técnicos, e aqueles que trabalharam, pelo menos, dois anos antes desse contexto, na instituição.

Na oportunidade, 36 docentes receberam o convite via e-mail e aplicativo WhatsApp, com a solicitação de resposta em casos positivos. De acordo com esses critérios de inclusão e o aceite daqueles que demonstram ter disponibilidade para participar da fase de levantamento dos dados, a população estudada ficou em 8 professores de Língua Inglesa, todos de *campus* diferente.

Tabela 2 – Dados dos Participantes da Entrevista

Participantes – 8	Gênero		Faixa Etária				Escolaridade		
	Masculino	Feminino	20-25 anos	26-35 anos	36-45 anos	46-55 anos	Especialista	Mestrado	Doutorado
Professore(a)s	3	5	1	3	4	2	6		

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Conforme os dados contidos na Tabela 2, observa-se que a maioria dos participantes possuem pós-graduação *stricto sensu* nível mestrado, e que estão entre os 36 e 45 anos de idade. Este último dado é interessante se traçarmos um paralelo entre professores mais jovens e melhor habilidades com usos das tecnologias e ferramentas digitais durante o Ensino Remoto Emergencial, em comparação a professores que possuem mais idade, como a faixa etária entre 46 e 55 anos, e dificuldades nos usos das TICs.

Apesar de representar um número de aproximadamente 22% do quadro de docentes dos campi do IFPI, esse quantitativo se alinha às próprias tendências da pesquisa qualitativa em lidar com amostras pequenas. O que também justifica a

escolha pelo uso da Análise Temática como abordagem metodológica, pois a “leitura e releitura consome tempo” (Souza, 2019). Concluída essa etapa, foram acordados os melhores dias e horários para a entrevista acontecer.

Após esse processo, passamos a elaboração do Protótipo do Produto Educacional proposto, qual seja, um Podcast, que foi intitulado de: “*English Pod: Journeys and perspectives in education in the pandemic*”. Para sua construção foram convidados gestores e docentes de outros cursos do Instituto Federal do Piauí, bem como de instituições de ensino do estado que também contemplam a Educação Profissional e Tecnológica. Nesse caso, a triagem foi elaborada a partir da disponibilidade e interesses dos entrevistados em contribuir com a presente proposta, sobretudo para o processo avaliativo inerente a ele.

4.3 Instrumentos de Produção de Dados

Ao fazermos uma escolha pela metodologia da História Oral, nos inserimos em uma discussão maior metodológica (e teórica também) sobre fonte e objeto de pesquisa. Ou, nos ensinamentos de Meihy (1996), sobre a combinação de duas funções complementares: 1) a de registrar e 2) a de divulgar experiências relevantes e estabelecer ligações com o meio urbano que consumia as entrevistas, promovendo assim um incentivo para a compreensão e o registro da história local.

No que se referem às entrevistas o mesmo autor coloca que se deve trabalhar com as chamadas “entrevistas livres” (Meihy, 2007), posto que se sustenta nas construções narrativas que apenas se inspiram em fatos, mas que não se restringem a eles, indo muito além do projeto de pesquisa (inicial) do investigador.

O que deve presidir são os questionários, que precisam estabelecer critérios de abordagem de temas. Outrossim, o pesquisador que optar pela História Oral temática deve estar com informações suficientes sobre o assunto abordado para encaminhar a entrevista da melhor forma possível. Quanto mais preparado estiver mais “interessantes e profundas serão suas questões” (Meihy, 2007, p. 37).

Essas entrevistas são geralmente confrontadas com outros documentos, pois se dispõem a discussão de assuntos centrais definidos pelo pesquisador. (Meihy, 2007, p. 39). Isto porque, em alguns casos, a História Oral temática simboliza a construção de documentos que se opõem às situações estabelecidas. Dessa forma, tem sempre um caráter social, visto que as entrevistas não se sustentam sozinhas ou em versões únicas. Sendo assim, organizamos os passos que foram seguidos como disposto no Quadro 3 – Cronograma de Trabalho:

Quadro 3 – Cronograma de Trabalho

Pesquisa Preliminar	Antes da entrevista, tomamos nota sobre os entrevistados para entender melhor a suas atribuições no IFPI e suas experiências.
Equipamentos	Certificamos de que possuíamos os equipamentos necessários, como gravador de áudio, através de testes para garantir que estivessem funcionando corretamente.
Abordagem inicial	Construção de uma atmosfera de confiança e conforto para que o entrevistado se sentisse à vontade.
Desenvolvimento da Entrevista	Dividimos a entrevista em seções que foram do contexto maior da pandemia às inovações encontradas para superação dos desafios enfrentados, de forma que o entrevistado pudesse fornecer detalhes específicos, como lugares, acontecimentos, etc.
Perguntas Finais	Foi reservado um tempo para perguntas finais, dando ao entrevistado a oportunidade de compartilhar qualquer informação que pudesse ter sido esquecida.
Pós-Entrevista	Momento de agradecimentos sobre a participação na pesquisa. Também, de nos certificarmos sobre a permissão do entrevistado para usá-la no estudo e que manteremos o respeito à privacidade com a confidencialidade das informações.
Transcrição	Organização para a passagem absoluta da entrevista para a linguagem escrita, onde as perguntas e respostas foram mantidas assim como os ruídos que ocorrerem durante o diálogo, para posterior análise.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

4.3.1 Entrevista

A pesquisa que toma como ponto de partida o uso da História Oral temática, como é o nosso caso, deve considerar o levantamento de hipóteses sobre o tema que sejam fortes e consistente, posto que poderá ser confirmada ou contestada pelas entrevistas. Por isso a valorização das entrevistas semiestruturadas.

De maneira geral, essas entrevistas procuraram abordar as principais ações docente que envolveram a execução do Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia do Covid-19. Dito isto, e com base nos Manuais de História Oral elaborados por Meihy (1996) e Alberti (2004), respectivamente, apresentamos no Quadro 4 como foram conduzidas e produzidas as fontes orais do presente estudo.

Quadro 4 – Demonstrativo da condução e produção das entrevistas

Roteiro para o momento da Entrevista	Planejamos o início da entrevista com perguntas fáceis de se responder como: nome, local e data de nascimento. Depois, fomos contextualizando à fonte sobre a temática a ser abordada. Por fim, iniciamos com perguntas simples e objetivas para deixar o entrevistado à vontade e ajudá-lo a mergulhar em suas memórias.
Elaboração de perguntas descritivas	Uma pergunta do tipo <i>“Como o/a senhor/a se preparou para se adequar às demandas das Portarias que substituíram as aulas presenciais por aulas em meios digitais?”</i> , levava o entrevistado a recuperar detalhes em sua memória e a fazer descrições interessantes do período.
Escuta ativa	Ficamos atentos às respostas do entrevistado, e mesmo procurando seguir o roteiro, fomos acompanhando seus <i>testemunhos</i> . Da mesma maneira, com base nas respostas anteriores, surgiram novas dúvidas que iam sendo pontuadas de forma “livre”.
Respeito ao ritmo do Entrevistado	Procuramos aguardar as pausas para que o entrevistado refletisse sobre as perguntas. O silêncio tanto incentivava a elaboração de respostas mais detalhadas, quanto, seguindo os próprios pressupostos da metodologia, poderiam refletir outros sentimentos vividos durante o período pandêmico.

Toda história inclui momentos de avaliação e comentário	Ao final, foram colocadas perguntas como: <i>“O que você considera que pode ter sido um limite? O que o ensino remoto não conseguiu ultrapassar? E quanto às possibilidades do Ensino Remoto Emergencial na Educação Profissional e Tecnológica – EPT?”</i> , com o objetivo de levar o entrevistado a fazer uma reflexão conclusiva sobre o momento, na sua trajetória, em que vivenciou a pandemia da Covid-19.
---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2023), conforme orientações de Meihy (1996; 2007).

A partir da criação dessas fontes, seguimos mais uma vez os postulados de Meihy (2007) sobre como pode ser realizada a passagem do oral para o escrito. Nas suas abordagens, o autor apresenta três formas, a saber: a transcrição, a textualização e a transcriação. A transcrição seria a passagem absoluta da entrevista do colaborador para a linguagem escrita, onde as perguntas e respostas são mantidas assim como os ruídos que ocorrerem durante o diálogo.

A textualização seria uma forma de inserir a entrevista no meio escrito com algumas alterações, como por exemplo: retirada de frases de perguntas e/ou erros gramaticais, para que a escrita ficasse mais clara e limpa. Sobre a questão da transcriação tem-se uma “tradução” que se detém a “reconstituição da informação estética do original” e na visão geral das ficcionalidades da memória, da fala, da transcrição, textualização e interpretação (Meihy, 2007, p. 158).

Em outras palavras, a transcriação consiste em todo o processo da utilização da história oral, passando pelas entrevistas, com o trabalho de criar o texto, até o texto final em si, que não consiste apenas na modificação ou fase final do trabalho, mas todo o sistema que atravessa a metodologia da história quando dentro de um projeto ou trabalho investigativo. Nesses termos, utilizamos a técnica da transcrição dos *testemunhos* orais como forma de analisar a maneira como os indivíduos sentiram e vivenciaram à docência durante a pandemia do Covid-19. Esse é o tema do próximo capítulo.

4.4 Aspectos Éticos

Como a proposta de pesquisa se alicerça em seres humanos, foi necessário que submetêssemos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa do IFPI (CEP), conforme orientado na Resolução nº 466 de 12/12/2012, da Norma Operacional nº 001/2013, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde - CNS/MS e da Resolução CNS nº 370, de 08 de março de 2007.

Além da confidencialidade exigida para aqueles que fazem uso da História Oral, foram elaborados, e devidamente explicados, os documentos “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)” (APÊNDICE A), e o “Termo de Confidencialidade” (APÊNDICE B). Além disso, para amenizar riscos como desconfortos com os entrevistados/narradores, cansaço ou aborrecimento ao responder questionários, desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio, alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva ou incapacitante, alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre sexualidade, divisão de trabalho familiar, satisfação profissional etc., a pesquisadora adotou medidas de segurança como: anonimato dos participantes, envio e leitura prévia dos termos, garantia de encerramento das entrevistas.

Ao seguir esses protocolos, o estudo teve o parecer aceito pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, através do número 6.114.519.

5 “SE MOVE COMO EDUCADOR, PORQUE, PRIMEIRO, SE MOVE COMO GENTE”: ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com Corazza (2013), para realizar uma educação que esteja sintonizada com a contemporaneidade, o mais importante é nos interrogar se tudo o que dissemos, até então, sobre pedagogia, currículo, escola, aluno, professor é tudo o que podemos dizer; se tudo o que vimos, até agora, é, de fato, tudo o que podemos ver; se tudo o que pensamos é tudo o que podemos pensar; se tudo o que sentimos é tudo o que podemos sentir; e assim por diante.

Se tomarmos como referência o contexto pandêmico do ano de 2020, quase dez depois anos da referida publicação, podemos dizer que, de fato, o que entendíamos por educação e espaços escolares era tudo o que víamos ou tínhamos acesso. A pandemia do Covid-19 modificou profundamente os quadros de saúde, as relações e o que executávamos como prática docente dentro das escolas.

E embora não tenhamos a dimensão concreta das suas consequências para o cotidiano escolar, confiamos na possibilidade de identificar algumas características do conhecimento produzido nesse contexto, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos. Talvez seja essa uma das principais motivações desta pesquisadora.

5.1 Análise Temática

Para compreender a percepção dos docentes do IFPI sobre a sua própria vivência e trajetória profissional no período das aulas remotas, utilizou-se a letra “P” seguida de um numeral cardinal para representar o nome de cada professor/a, com o intuito de garantir e preservar o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

Partindo de uma temática principal, outros marcadores vieram à tona, como: as dificuldades enfrentadas e estratégias utilizadas para superá-las, a medida em que respondiam sobre o desafio da transição do ensino presencial para o remoto. Sobre as memórias da vivência da docência, foi preciso, antes de tudo, compreender o preparo para a adequação às demandas das Portarias que substituíram as aulas

presenciais por aulas em meios digitais. Esse código foi inserido no tema 1 que intitulamos “A execução das atividades remotas”.

Ao serem questionados sobre a organização para a aulas do ensino remoto durante a pandemia ou “a preparação para a pandemia”, os docentes foram enfáticos ao dizerem que não estavam preparados para tamanha mudança na rotina escolar e que receberam com “muita surpresa” algumas definições sobre a continuação do isolamento social, iniciado no dia 12 de março de 2020, com a Portaria nº 356, que regulamentava a Lei 13.979 de 06 de fevereiro do mesmo ano. Alguns dos seus testemunhos estão reunidos no que chamamos de Tabela Temática 1:

Tabela Temática 1

Tema	A execução das atividades remotas
P1	“É, foi tudo muito um susto assim, porque eu lembro muito bem do último dia de aula presencial, que disseram para a gente que não sabia o prazo exato, mas estavam é.. estimando em 3 meses para a gente voltar, então a gente saiu com aquela sensação assim, Ah, são 3 meses que a gente vai ficar afastado do ensino. Depois a gente vai retomar tudo e vai continuar tudo normal”.
P 2	“Então vamos lá. Eu lembro que o ifpi até providenciou, né? Disponibilizou pra gente um curso. Para lidar com com as tecnologias, né? Para poder gravar vídeos, vídeo aulas, né? Então, eu não fiz aquele curso, mas com [...] [...] colegas da informática, né? Eles me ensinaram a usar de forma bem rudimentar um aplicativo, deixa eu ver até se eu vejo aqui o nome, acho que era um nomezinho com o. E aí eu aprendi, mas bem de forma bem básica, a fazer as videoaulas, né?”
P 3	“Veja só acredito que esse é um dos pontos mais críticos, né? Do nosso roteiro de entrevista, como é que foi? Como é que se deu esse início? Porque nós não estávamos é preparados, literalmente para essa realidade, né? Nós o que tivemos foi isso, um choque de realidade. O ensino à distância ele já existe há um bom tempo. Agora você ter que fazer uma adaptação abrupta como, como o que ocorreu foi o que causou tamanha estranheza, não é? É quando a pergunta vem no âmbito de como você se preparou? A minha resposta muito clara é, eu não me preparei, eu não tive condições de me preparar”

P “Quando estava acostumado com o ensino presencial e de repente chega
4 a pandemia e exige da gente uma nova configuração de dar aulas e isso realmente foi um transtorno, né? E assim, muitas interrogações e como é que vai ser isso, né? E a gente foi recebendo orientações, né, da gestão, né? Principalmente do chefe imediato, né, da relacionado a área de linguagens, no meu caso e a gente foi recebendo essas orientações: Olha, vamos! Vai ter uma um curso online pelo Google Meet que vai instruí-los de como, como que a gente vai proceder dessa...vai proceder, mas nós estamos ainda é algo novo para nós também, né?”

P “[...] essa preparação aí... Ela passou por por coisas que envolvem desde
5 o meu ambiente físico. Eu tive que preparar meu ambiente físico aqui. Porque a família inteira teve que é fazer as atividades remotas. Meu esposo é professor também. É o meu filho mais velho. Ele trabalha numa empresa Americana e os horários dele também eram... Ele tinha que ter um espaço dele também separado. O meu espaço separado do espaço, meu esposo separado e o do meu filho mais novo, que na época estava no ensino médio, também tinha que ter seu espaço, então é, é.....era importante que cada um isoladamente tivesse o seu espaço para trabalhar e para estudar.”

P “Bom, é, na verdade, o meu preparo foi é exatamente conversando com
6 os amigos, né? Porque era uma coisa totalmente nova para...para a gente. Eu nunca trabalhei com educação a distância. Eu sempre trabalhei em sala de aula, né? Então tinha muita coisa que eu não sabia. Por exemplo, as tecnologias eu não tinha, é aparelhos... é tecnológicos que pudessem fazer aquela aula atrativa, né ,para os alunos. Eu sempre fui mesmo do corpo a corpo, né?”

P “Primeiro que a gente não teve essa preparação, né? Foi um negócio bem
7 brusco e a gente só se adaptou conforme já acontecia a demanda, então. Eu acredito até que as portarias foram emitidas depois de verem as consequências. Uhum. Que está tudo parado, OK? Depois de terem visto as consequências no ensino e como estava sendo feito o ensino? A preparação foi adaptação às tecnologias, como é que seria, que que é uma parte diferenciada do ensino, né? Como que a gente ia utilizar, como é que ia ser disponibilizado para os alunos?”

P “Bom, é dada ao caráter emergencial...dado o caráter emergencial da
8 situação, não tive muito tempo para me preparar exatamente, né? Eu acho que eu e como todos os colegas, imagino, fui me adequando ao que era pedido. Eram muitas informações repassadas para a gente e a gente, e eu ia aos poucos me adequando, né? Me preparando da forma que eu considerava mais adequada, então eu procurei (pausa) refletir sobre como é que eu ia começar essas aulas, como que eu ia fazer essas aulas funcionarem darem certo a partir do que foi repassado pra gente que teria que fazer aulas”

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Como vemos, está contido nessa oralidade sentimentos de dúvidas, angústias, ansiedades sobre o que seria “o remoto”, que metodologias utilizar para “deixar as aulas mais atrativas”, a diferença de “não ser educação à distância”, etc. Em outras passagens com semelhantes sensações, é possível perceber também o quanto as ações (Portarias, cursos de formação para o uso de tecnologia, etc.) foram sendo colocadas aos docentes em paralelo ao próprio contexto, ou “verem as consequências”, nas palavras da P5.

Também são pertinentes os apontamentos da P1 sobre a sua relação com a tecnologia até aquele momento:

P1: “[...] A gente recebia essas medidas, recebeu o chamamento. Disseram assim: “Olha, vocês têm computador, têm internet em casa. Tem algum professor que não sabe fazer... É, mas a gente parece se encontrar numa reunião online, através de uma coisa chamada Google Meet.” Eu só tinha ouvido falar em Google Meet, eu nunca tinha usado, apesar de eu trabalhar muito com tecnologias, mas eu sei que a maioria dos meus colegas professores nunca nem tinha ouvido nem falar disso, então foi todo um trabalho prévio via e-mail para alguns deles para eles, primeiro aprenderem a usar o meet para ter a primeira reunião.”

Em outros termos, os desafios de um cotidiano escolar mediado apenas por tecnologias estavam postos até para as questões “burocráticas” da docência, tendo em vista que mesmo para participar das reuniões muitos tinham dificuldades. No entanto, esse momento do relato da P1 nos chama atenção também pelo fato de afirmar que já trabalhava muito com tecnologias e “tinha ouvido falar em Google Meet”.

Essa questão remete a campos e perspectivas de estudo sobre o ensino da Língua Inglesa (Almeida Filho, 2005; Coscarelli, 2016) que vão no sentido de pensar as características do profissional e suas obrigações científicas em desenvolver competências comunicativas na língua que vai ensinar. À luz especificamente dos postulados de Coscarelli (2016), concordamos que em torno dos professores de Língua Inglesa é esperada uma otimização dos processos de comunicação e divulgação de conhecimentos, em várias situações comunicativas também, a partir de metodologias mais ativas.

Contudo, essa postura está longe de ser homogênea e pressupõe um engajamento intensivo e contínuo por parte dos docentes que muitas vezes não

compartilham desse “perfil didático-metodológico” dialógico com os educandos. Esses fragmentos da oralidade demonstram ainda, que em determinado tempo e espaço, conhecer ou fazer uso de tecnologias como ferramentas didáticas não são (foram) suficientes para o desenvolvimento da aprendizagem da Língua Inglesa.

Mas este olhar diferente, problematizador também fundamenta importantes interpretações às situações vividas no “cotidiano escolar” durante a pandemia. Quando questionados sobre *“suas percepções sobre as aulas remotas” e o que consideravam ter sido um limite, algo que o ensino remoto não conseguiu ultrapassar*, mais uma vez, boa parte dos entrevistados convergiram ao dizerem que foi um ensino excludente, que não chegou em todos os alunos e que, mesmo eles docentes, precisavam dispor de determinadas ferramentas, sobretudo tecnológicas, que não dispunham naquele momento, ou até aquele momento. Como forma de demonstrar o que reunimos do relato de alguns, elaboramos a tabela temática 2 sobre que denominamos de Tema 2 – As limitações do ensino remoto.

Tabela Temática 2

Tema	As limitações do ensino remoto
P1	“Agora, a maior limitação é muitos deles eram do interiorzinho, do interiorzinho, do interiorzinho [...] Quando veio a pandemia, eles voltaram para casa; nesse voltar para casa, lá não tem acesso à internet, não tem acesso a 3G, não tem acesso a nada. Então às vezes a escola conseguia, entrava em contato com o aluno, entregava o celular. Cadê o acesso à internet? Lá não tem. Então não adiantava. Isso é realidade nossa, do Piauí, do interior do Piauí.”
P2	“As aulas a qualidade da internet. Eu acho que limitou nem ter como eu te falei, eu não gravei aulas síncrona. Olha, gravei, não, eu não, não dei aula síncrona porque a internet falhava muito, né?”
P5	“[...] eu acho que para a gente mais nova é melhor. É melhor ali o grupo mesmo no presencial. Mas eu acho que tem muitas, muitas é... possibilidades para o ensino remoto, pra um público que sabe mais o que quer. Certo, acho que funciona melhor pra quem já tem os objetivos, já sabe realmente o que quer. [...]”

- P6 “Eu acho que o limite era exatamente, é, é, é... que a gente não conseguia chegar a todos os alunos, né? A gente não conseguia chegar e quando chegava não, não era, é, é do jeito que era pra ser, né? Porque quando você pensa em Educação Profissional e Tecnológica, você... você pensa também na prática, né? Então muitos cursos é, precisavam de aulas, aula, aula, passeio de...de, de prática de cozinha, então tudo isso eu acho que limitou bastante essa educação.”
- P7 “Além assim, professora, antes de chegar no assunto, eu já estava achando difícil, quem dera antes assistir aula porque assim como a gente, teve essa adaptação de tecnologia, eles também tiveram. Tanto a adaptação quanto a própria tecnologia, que tinha uns que nem a tecnologia tinha, ou seja, ia aprender a mexer com smartphone.”
- P8 “Eu realmente acordava, por exemplo, e como o meu computador ficava do lado, né? Eu acho que isso foi o que mais me prejudicou. Essa falta de limites de horários pra trabalho e é isso que eu lembro muito quando eu, quando eu olho para trás, é como eu trabalhei muito, me sobrecarreguei totalmente e isso foi prejudicial para mim.”

Fonte: Elaborada pela autora, (2024)

Igualmente a partir desses relatos, é possível identificarmos o quão desafiador foi a passagem do ensino presencial para o remoto. Um ponto comentado por todos foi a densa carga horária pela “falta de limites de horário”, fazendo com que a P8, por exemplo, afirmasse que precisou lidar com alguns empecilhos do ponto de vista da saúde mental, e que acordava com frequência com ansiedades para desenvolver o trabalho didático.

Interessante destacar também os casos de mudanças de perspectivas dentro do percurso do ERE. Houve docentes que iniciaram essas atividades um tanto motivados, tendo em vista o próprio isolamento social porque passavam, mas se “desgostaram” no caminho. Exemplo desses foi a P1 que, ao ser questionada sobre *“a sua preparação pessoal para encarar esse desafio de agora trabalhar de casa e precisar conciliar o horário de trabalho com as tarefas domésticas? O equipamento que possuía em casa dava conta do trabalho?”*, afirmou inicialmente que:

P1: “Então? A princípio, como eu te falei, que faça a parte técnica, vou montar minhas aulas, vou ajeitar o plano, que era o que tinha na medida provisória que a gente tinha um prazo para cumprir. Eu não vou mentir essa parte eu gostei, porque eu estava parado há meses sem dar aula, então eu queria fazer alguma coisa, né? Então, foi um período legal, porque eu me sentia adaptado para fazer isso. Eu já tinha o meu escritório, comecei a morar aqui nesse apartamento 2 meses antes da pandemia, então já tinha separado um escritório para isso, para, para só para montar minhas aulas, para trabalhar, então. Bem iluminativo, tudo certinho.”

Porém, quando lhe foi perguntado sobre a interação com os alunos, as impressões foram contrastantes. Nas suas palavras:

P1: “Eu pessoalmente, não lidei muito bem, porque eu fiquei desgostosa de dar aula. Então, eu comecei a atrasar minhas coisas. Eu já não postava mais a no último porque foi 2 anos, né? No último semestre de 2021, gente, eu atrasei tudo. **Eu não entregava mais as aulas no período, nem os alunos vinham cobrar. Para você ter noção que o negócio já estava, eu não postava aula do prazo. Os alunos não cobravam a prova estava ocorrendo toda fora de prazo também ninguém cobrava, sabe? Estava tudo muito solto.** Eu realmente fiquei extremamente desestimulado no último ano, no último semestre em especial, não via a hora de voltar, eu lembro que nesse período, inclusive, já estava rodando essa... essa conversa, né?” (Grifos meus)

Ou seja, para a P1, e em menor ou maior grau, para os demais participantes da pesquisa, a construção da prática docente passa pelo diálogo, pelas trocas e reflexões compartilhadas, que, ao que tudo indica, se perdeu em algum momento no ERE. De forma que até a entrega das atividades dentro do prazo estabelecido não era mais “sentido” pelos educandos. P1: “Eu não entregava mais as aulas no período, nem os alunos vinham cobrar. Para você ter noção que o negócio já estava, eu não postava aula do prazo. Os alunos não cobravam a prova estava ocorrendo toda fora de prazo também ninguém cobrava, sabe? Estava tudo muito solto.”

O saber fazer docente escapa, assim, às regras do mero saber-fazer burocrático. O comprometimento docente, os métodos pensados, organizados dentro das estratégias pedagógicas podem ser novamente desnaturalizados, visto que, dentro das memórias e das dinâmicas dos sentidos, os docentes expressam modos particulares de perceber as aulas remotas.

Contudo, a problemática não está esgotada. Ela é hoje, diante das consequências do período pandemia, bastante pertinentes e reveladoras da consciência que muitos docentes tiveram sobre um modelo de práticas (bem sucedidas, tortuosas, confusas) que adotaram ou foram adotadas.

Por falar em “bem sucedidas”, mesmo com todos os dilemas enfrentados (e agora narrados) por docentes de Língua Inglesa que viveram esse período, em várias passagens das entrevistas os professores refletem uma “contribuição”, ainda que relativa, do formato de encontros síncronos, assíncronos, enfim, encontros mediados por tecnologias durante a pandemia. Sobre esse aspecto reunimos mais uma vez em uma tabela temática. Agora, a de número 3:

Tabela Temática 3

Tema	As possibilidades do ensino emergencial remoto na Educação Profissional.
P1	“Exatamente. Algo a mais. “Olha essa atividade x que você desenvolveu aqui, você pode utilizar o Google Meet para criar um ambiente para fazer isso.” Essa parte aqui do exercício você não precisa mais corrigir em sala de aula. Você pode ter a possibilidade de um Google Meet ou do Google classroom para fazer isso de maneira virtual, né? É, você pode botar atividade extra porque a nossa carga horária do inglês foi completamente decepada com a BNCC, né?”
P2	“Então é uma coisa a se pensar, eu acho que deveria se pensar seriamente nisso agora, é claro que tem vários, porque esses dias mesmo eu tenho falado com alunos aqui, com colegas, professores, porque a queixa é constante do sono de manhã cedo e tal, né? E é uma queixa justa.”
P3	“Principalmente em relação ao.. ao ensino híbrido. Essa é a minha a a a meu ver é o a grande diferencial que a gente ainda não adotou e que para mim deveria adotar. Eu acho que a gente deveria ter essa esse balanceiro. Nós passamos, é por um enfrentamento Legal, então hoje não é possível no ensino híbrido pelo fato de que a legislação não permite o PPC não permite,”
P4	“Ela é apenas um suporte, vamos dizer assim, é para mim essas aulas, elas. Elas são um suporte, podem ser um suporte muito positivo para complementar e agregar a aula presencial, entendeu? Mas como você bem disse ai no seu questionário do começo, que há uma diferença do.. do ensino da EAD do ensino remoto realmente há, embora usem tecnologia.”

Fonte: Elaborada pela autora, (2024)

Assim, chegamos à conclusão de que o tema “*As possibilidades do ensino emergencial remoto na Educação Profissional*”, refletiu uma espécie de “saldo positivo” desse período de crise, visto que alguns participantes enfatizaram a necessidade de se considerar encontros síncronos mediados por tecnologias digitais, desde que não fossem uma obrigação, como ocorreu entre os anos 2020 e 2021.

Ademais, através das memórias, entendidas também como marcas e simbolização de um tempo, neste caso, o da pandemia do Covid-19, podemos pensar minuciosamente sobre suas práticas em sala de aula, observando no detalhe toda a dificuldade e o esforço exercido para desenvolver a profissão em meio às adversidades. Suas vidas às escondidas, literalmente “isoladas” durante a pandemia, nos faz refletir sobre a própria representação do docente como profissional.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

Como forma de responder à questão proposta e os objetivos deste estudo, elaboramos como Produto Educacional o Podcast “*English Pod: Journeys and perspectives in education in the pandemic*” – “Trajetórias, Desafios e Inovações na Educação durante a Pandemia”. Em um contexto em que o uso de diferentes recursos, como computadores, tablets, e Smartphones tem motivado, não apenas as práticas sociais, mas também os processos de ensino e de aprendizagem, os Podcast tornam-se instrumentos fundamentais com potenciais educativos e como uma alternativa de mediação pedagógica e de melhoria do processo de construção do conhecimento.

Nesses termos, o Podcast, enquanto uma tecnologia que apresenta características particulares, como flexibilidade em seus aspectos de produção e distribuição, na qual os temas podem ser apresentados de forma mais informal e dinâmica, tem acrescentado possibilidades pedagógicas.

A palavra ‘Podcast’ tem origem na fusão dos termos: Ipod, um dispositivo eletrônico da marca Apple Inc. utilizado para ouvir músicas, e Broadcasting, que é empregado para referir-se a transmissões de TV ou rádio. A união de ambos resultou em um arquivo de som ou vídeo publicado na internet com transmissão via feed RSS4 (ferramenta disponibilizada por sites que possuem atualização de notícias frequentemente), e que pode ser ouvido em qualquer dispositivo que suporte mídias em mp3 e mp4, como: celulares, computadores, Ipods e sons automotivos. Há ainda a opção de ouvi-lo online, em plataformas como o Spotify e Itunes ou fazer o download para um aparelho eletrônico, como os citados anteriormente.

Nas considerações de Primo (2005, p. 1), “podcasting é um processo midiático que emerge a partir da publicação de arquivos de áudio na internet”. O arquivo de áudio que forma o Podcast, também passa por um processo de associação a um arquivo de texto que ajuda a divulgá-lo sempre na internet, conhecido como feed. Os feeds, por sua vez, consistem em um arquivo de texto em XML (Extensible Markup Language) que informa aos programas “agregadores” a existência de novos conteúdos no domínio do site ou do blog (Jesus, 2014). De acordo com Tiago et al. (2018) os feeds criam uma relação de atualizações que contém os títulos, uma breve

descrição e hyperlinks para artigos mais longos ou páginas da Web, bem como uma referência que leva ao site original.

Geralmente, os episódios do Podcast são apresentados por mais de uma pessoa, o que colabora para a naturalidade da conversa e proporciona a colocação de diferentes pontos de vista a respeito dos assuntos em debate. Para o caso do “*English Pod: Journeys and perspectives in education in the pandemic*” – “Trajetórias, Desafios e Inovações na Educação durante a Pandemia” a podcaster, como é chamado/a aquele/a que conduz a entrevista, foi a proponente da pesquisa, que se utilizou de entrevistas semiestruturadas com perguntas norteadoras e teve a responsabilidade de garantir que o assunto não se desviasse da pauta.

Para além destas informações gerais, mas de grande importância para a formação docente, o Podcast aqui elaborado possibilitou o direcionamento para o tema das vivências docentes e de outros profissionais ligados à Educação Profissional e Tecnológica, como foi o caso da entrevistada que compõem a equipe de saúde de um dos *campus* do Instituto Federal do Piauí.

Como já pontuado, com o uso da metodologia da História Oral, foi possível acessar inúmeras memórias da vivência docente durante a pandemia, ao longo do trabalho de pesquisa. Isso significou ter conhecimento de histórias escondidas, esquecidas, desprezadas, recuperadas, valorizadas, selecionadas, em que foram projetados sonhos, dificuldades, anseios, desejos, conquistas, angústias, enfim, que evidenciaram o educador “indivíduo” em um contexto novo, o do Covid-19.

6.1 Aplicação e Avaliação

Através das narrativas de uma gestora, um docente do curso técnico integrado à administração, uma profissional da saúde ligada ao Instituto Federal do Piauí – IFPI, e de duas pessoas da comunidade externa, inclusive à própria educação brasileira, posto serem moradoras dos Estados Unidos, foram reunidos *testemunhos* sobre as características da educação no período da pandemia, passagens de alguns dos principais desafios enfrentados e as possibilidades encontradas por estes profissionais e membros da comunidade familiar que, a curto e médio prazo, auxiliarão

no aprofundamento da discussão sobre a prática e didática para o ensino de Língua Inglesa.

No âmbito da construção do Podcast “*English Pod: Journeys and perspectives in education in the pandemic*” – “Trajetórias, Desafios e Inovações na Educação durante a Pandemia”, foram elaborados 5 (cinco) episódios que se configuraram como um protótipo do Produto Educacional. Cada episódio abordou, respectivamente, os seguintes tópicos: 1) Apresentação do Podcast; 2) Uma conversa com a coordenadora pedagógica; 3) Uma conversa com o professor de Administração; 4) Uma conversa com a profissional da Saúde; 5) Uma conversa com mãe e filho sobre as suas vivências escolares nos Estados Unidos durante a pandemia.

Concluída essa etapa, foi construído um questionário (Apêndice G) de forma online, que também foi aplicado virtualmente, via Google Formulário, cujo link foi enviado aos participantes por meio do aplicativo WhatsApp. Nessa ferramenta, as perguntas buscaram refletir uma investigação exploratória, para que fossem analisadas por uma abordagem qualitativa, que, de fato, nos orientassem sobre as edições e reparos que precisavam ser realizados para que, efetivamente, se caracterizasse como um Produto Educacional. Almejou-se a avaliação do protótipo por gestores e professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

6.2 Validação

Guiados pelos parâmetros apresentados na cartilha Producción de Materiales de comunicación y educación popular, Ruiz et. al. (2014), que, a partir de uma perspectiva de direitos e de gênero, oferecem ferramentas para que instituições sociais e comunitárias possam produzir materiais de “Comunicação - Educação” de forma participativa, preparamos a aplicação da validação do Produto Educacional *English Pod: Journeys and perspectives in education in the pandemic* – “Trajetórias, Desafios e Inovações na Educação durante a Pandemia”.

Por sinal, a referida cartilha nos instiga a pensar criticamente sobre os Produtos Educacionais a partir de uma participação popular, e como estes podem ser ligados às nossas estratégias locais, territoriais. Nosso exercício com este tópico é

justamente cumprir a sua etapa 5 (Ruiz et. al., 2014), que consiste na avaliação do conteúdo do material de comunicação/educação após desenvolvido.

Nesses termos, foi criado um questionário com 11 perguntas, sendo 8 objetivas e 3 subjetivas e enviado junto do link com os cinco episódios do Podcast para os profissionais e alunos da EPT citados anteriormente. Apesar de ressaltarmos a importância de todas as respostas colhidas, optamos por apresentar o demonstrativo de 4 perguntas, foram elas: questões 1, 2, 4 e 5. Não à toa, esses dados nos levam a confirmar alguns dos objetivos propostos com a elaboração do Produto Educacional.

Para compreender com detalhes a avaliação realizada por docentes do Instituto Federal do Piauí, apresentamos os gráficos a seguir. Como o objetivo de avaliar/validar o produto educacional “*English Pod: Journeys and perspectives in education in the pandemic*” – “Trajetórias, Desafios e Inovações na Educação durante a Pandemia”, concluímos que o material atrai os docentes do Instituto Federal do Piauí na sua proposta pedagógica e pode servir como sugestão de apoio para professores do Ensino Médio Integrado.

Como catalogado, esses profissionais têm uma melhor compreensão das suas próprias vivências durante a pandemia ao ouvir o testemunho de outro colegas sobre esse período. A avaliação dos participantes sobre a clareza e interesse do conteúdo apresentado no podcast foi positiva (Gráfico 1), com destaque para a relevância e envolvimento do tema das vivências da docência durante a pandemia de Covid-19.

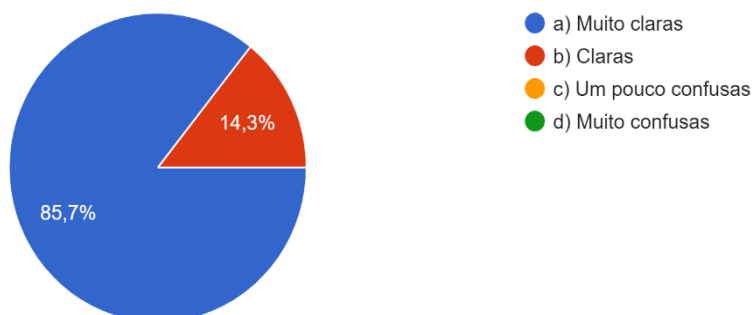
Os avaliadores consideraram o podcast interessante, envolvente e informativo, atendendo às expectativas e sendo recomendado para pesquisadores, professores, gestores escolares e membros da comunidade interessados no assunto.

No que tange a proposta do Produto Educacional e as temáticas abordadas, notamos uma avaliação bastante positiva dos docentes. Todos responderam que “sim” quando perguntados se os episódios do Podcast promovem uma reflexão sobre as vivências da docência durante a pandemia do Covid-19.

Gráfico 1 – Avaliação do Podcast por Especialistas da EPT (Questão Objetiva 1)

1) Como você avalia a clareza das informações apresentadas no podcast?

7 respostas

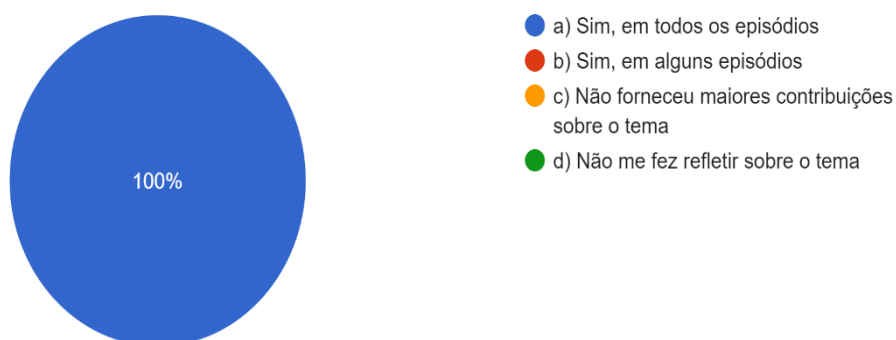


Fonte: Elaborado pela autora no Google Formulário (2024).

Gráfico 2 – Avaliação do Podcast por Especialistas da EPT (Questão Objetiva 2)

2) O podcast promoveu reflexão sobre o tema das vivências da docência no período de pandemia do Covid-19?

7 respostas



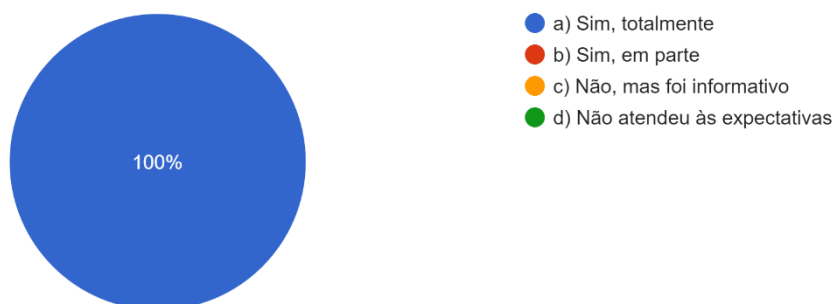
Fonte: Elaborado pela autora no Google Formulário (2024)

Também nos Gráficos 3 e 4 é possível ressaltar a aceitação ao produto educacional. 100% dos respondentes confirmaram o alinhamento dos episódios aos objetivos da presente pesquisa, e consideraram a sua divulgação entre aqueles que tenham interesse sobre a temática

Gráfico 3 – Avaliação do Podcast por Especialistas da EPT (Questão Objetiva 4)

4) Você sentiu que o podcast atendeu às suas expectativas em relação ao tema das vivências da docência no período de pandemia do Covid-19?

7 respostas

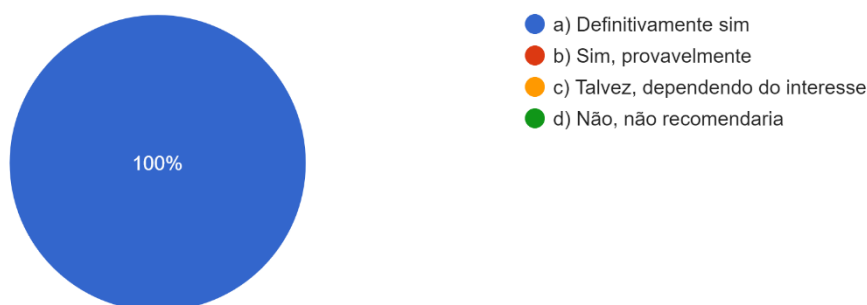


Fonte: Elaborado pela autora no Google Formulário (2024).

Gráfico 4 – Avaliação do Podcast por Especialistas da EPT (Questão Objetiva 5)

5) Você recomendaria este podcast a pesquisadores/as interessados/as no tema da educação no período da pandemia do Covid-19?

7 respostas



Fonte: Elaborado pela autora no Google Formulário (2024).

Com esses dados, podemos inferir que os ouvintes acreditam que este Produto Educacional contribui para a reflexão sobre as vivências da docência durante a pandemia, à medida que reflete sobre as experiências compartilhadas pelos professores e gestores escolares. Além disso, ao afirmarem que recomendariam o

podcast a outros interessados no assunto, corroboram o entendimento de que essas informações podem ser ampliadas a mais pessoas e debates

Como último elemento a ser considerado na avaliação/validação, mas não menos importante, temos abaixo uma apresentação das respostas subjetivas deixadas por alguns dos avaliadores. De forma geral, destaca-se a valorização das diferentes perspectivas e experiências de profissionais de diversos setores da instituição, enriquecendo o debate educacional. Ou seja, foi importante para esses especialistas da EPT terem conhecimento da vivência de profissionais de outros setores e categorias, também envolvidos com esta modalidade.

Ao discutirem as experiências, com os desafios e aprendizados dos professores e gestores escolares, profissionais da saúde e membros da comunidade externa (e familiar) nesse contexto excepcional, o Produto Educacional “*English Pod: Journeys and perspectives in education in the pandemic*” – “Trajetórias, Desafios e Inovações na Educação durante a Pandemia” promove uma reflexão profunda sobre o impacto da pandemia na educação e nas práticas pedagógicas nesse contexto.

Tabela 3 – Avaliação do Podcast por Especialistas da EPT (Questões Subjetivas)

PERGUNTAS SUBJETIVAS	Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Avaliador 4
9) Quais os aspectos mais relevantes do podcast que você destacaria como pontos fortes?	Relatos de experiências.	O relato da experiência de profissionais de diferentes áreas	Trazer os pontos de vista de servidores de diferentes setores foi um aspecto bastante enriquecedor.	A relevância das temáticas abordadas e a clareza das informações prestadas pelo convidados.
10) Quais sugestões de melhoria você pode apontar para tornar o	Episódios mais curtos.	Sugiro uma entrevista com discentes e pais,	Colocar as datas (de suspensão das atividades e	De repente poderia ter mais de um convidado respondendo as

podcast ainda mais educacional, informativo e envolvente?		ampliando o conteúdo.	de retorno parcial e integral) e portarias. Seria uma fala breve e à parte (como é vídeo também, poderia ser colocado de forma escrita no final).	perguntas, dando mais dinamicidade e agregando outros pontos de vista sobre a temática em questão.
11) Você acredita que o compartilhamento desses testemunhos em forma de podcast pode auxiliar no desenvolvimento da sua profissão no atual contexto (pós-pandêmico)?	Talvez.	Sim	Sim	Sim. São informações valiosas que esclarecem, por exemplo, alguns problemas ou comportamentos psicológicos apresentados pelos estudantes, além de ser perceptível as consequências do ensino remoto na aprendizagem dos alunos, como pontuou um dos convidados.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Toda essa avaliação nos leva a refletir sobre a importância da vivência dos docentes e suas estratégias pedagógicas, na manutenção do ensino durante a pandemia do Covid-19. Por outro lado, no âmbito do ensino Profissional e Tecnológico oferecido nos Institutos Federais, é necessário que seja garantido ao corpo docente e

técnico, cursos de formação e/ou aperfeiçoamento para o uso de determinadas ferramentas digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este esforço teórico e metodológico sobre a vivência da docência durante o período da pandemia do Covid-19 trouxe reflexões sobre as relações de trabalho e educação em tempos de crise, bem como os desafios e as inovações pedagógicas que a modalidade de Educação Profissional e Tecnológica requer. A partir do confronto das normativas que legislam sobre a EPT nos Institutos Federais e o *testemunho* de professores que vivenciaram o período da pandemia na “linha de frente” (porque não considerarmos?), foi possível também discutirmos sobre a necessidade desta modalidade ser considerada prioridade na agenda social.

Ou seja, ao tempo que se percebe um crescimento na importância dessa modalidade de ensino, se reconhece a necessidade de preparar uma geração apta a operacionalizar os conteúdos da base comum aos da base técnica, frente às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Desse modo, dar voz ao corpo docente dos Institutos sobre suas vivências durante a pandemia, passa também por descortinar seus desafios dentro da própria modalidade de educação a qual estão ligados.

Igualmente, chegamos à conclusão de que muitas atividades desenvolvidas durante o ensino remoto emergencial, aliados às orientações da BNCC, podem fortalecer a construção do conhecimento sobre os espaços formais de aula no contexto de pós-pandemia.

Por outro lado, nossa experiência com o podcast foi muito proveitosa, posto que a mídia é bastante envolvente. Assim como postar um vídeo no Youtube, gera expectativa de que o seu produto possa atender a vários ouvintes, sobretudo os ligados à educação. Claro que dificuldades ocorreram, como a logística de alinhamento entre os participantes e a pesquisadora e todas as questões de edição.

Contudo, no seu processo de avaliação concluimos pela sua continuidade, principalmente por ter cumprido os nossos objetivos em promover a reflexão da prática e ensino de Língua Inglesa. Por fim, se fosse possível resumir em uma única frase esse percurso empírico teórico, resumiria em *permanência*. Pelo seu sentido semântico, claro... mas, sobretudo, pela relação com a docência.

Infinitas são as possibilidades que o ato de educar imprime, mas a permanência desse ato e da manifestação de palavras, gestos e comportamentos empáticos no meio educacional foi, sem dúvida, o que nos fez atravessar os anos de crise da Covid-19. Continuemos então, (n) esta caminhada!

REFERÊNCIAS E FONTES DE PESQUISA

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: São Paulo: Pontes, 2ª ed., 2005.

AGUIAR, L. E. V. de; PACHECO, E. M. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como política pública. In: ANJOS, Maylta Brandão dos; RÔÇAS, Giselle. **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Natal; Editora IFRN, vol. 1, pp. 13-35, 2017.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALVES, João Paulo da Conceição; SILVA, Márcia Pereira da; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Ensino Médio Integrado à educação profissional: concepção política de ensino integrado em uma escola de educação tecnológica na cidade Belém/PA. PRACS: **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**. Macapá, v. 7, n. 2, p. 61-73, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>. Último acesso: 10 de fevereiro de 2024.

ASSMANN, Aleida. Memória funcional e memória cumulativa – Dois modos da recordação. In: **Espaços de Recordação**: formas e transformações de memória cultural. Editora Unicamp: Campinas, 2011.

BEZERRA, Plínia de Carvalho. **Currículo integrado no Instituto Federal do Piauí: uma proposta de trabalho interdisciplinar**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão PE) / Campus Salgueiro, Salgueiro, PE, 2020.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular** [Versão final homologada, com a inclusão do Ensino Médio], Brasília: MEC, 2018.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs**, 2018.

BRASIL, **Ministério da Educação Base Nacional Comum Curricular BNCC 3ª versão**. Brasília: DF, 2018.

BRASIL, **Ministério da Educação Referenciais Curriculares para Elaboração de itinerários Formativos MEC/SEB**. Brasília, DF, 2018. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769> Último acesso: 22 janeiro de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a Pandemia.** [online]. 28 abr. 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/buscageral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizespara-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em 23 ago. 2022.

BRASIL. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19, 2020a. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Último acesso: 22 janeiro de 2024.

BRAUN, V.; CLARKE, V. (Mis) conceptualising themes, thematic analysis, and other problems with Fugard and Potts' (2015) sample-size tool for thematic analysis. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(6), 739-743, 2016. <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1195588>

BRAUN, V.; CLARKE, V. What can “thematic analysis” offer health and wellbeing researchers? *International Journal of Qualitative Studies on Health and Wellbeing*, 9(1), 1-2, 2014. <https://doi.org/10.3402/qhw.v9.26152>

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101, 2006. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na escola pública brasileira.** Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo: 1ª edição, 2015.

CAMARGO, Aspásia. História oral e política. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **História oral e multidisciplinaridade.** Rio de Janeiro: Diadorim, 1994. p.75-99.

CAMARGO, A.; D'ARAÚJO, C. Como a história oral chegou ao Brasil, (entrevista) In: **História oral.** Rio de Janeiro, v. 2, n.4, p.167-179, 1999.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Como elaborar um projeto de pesquisa.** Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal Fluminense - UFF. 1998. Disponível em: https://www.historia.uff.br/stricto/files/CARDOSO_Ciro_Como_elaborar_projeto_pesquisa.pdf Último acesso: 22 janeiro de 2024.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Educação a Distância na crise COVID - 19: um relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, e180963699, 2020.

CASTILHO, Mara Lucia; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. A Covid-19 e a Educação Profissional e Tecnológica: um panorama das ações de acompanhamento e enfrentamento da pandemia nos Institutos Federais. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 18–34, 2020. DOI: 10.36732/riep.v2i3.60. Disponível em:

<https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/41> Acesso em: 29 fev. 2024.

CAVALCANTI, Erinaldo Vicente; SOARES, Fagno da Silva. História Oral entre Reflexões e Memórias: Revisitando o percurso de Antônio Torres Montenegro e suas trilhas Metodológicas do fazer historiográfico In: **Revista Observatório**, Palmas, v. 2, n. Especial 1, p. 426-446, maio, 2016.

ClAVATTA, Maria. A educação profissional e tecnológica: o desafio de administrar o caos legalizado. 2021. Disponível em: **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, Portugal, v.14, n.1, p. 356-373, 2023 372 <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/aept-e-o-desafio-de-administrar-o-caos-legalizado.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2024.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da; SOUTO, Paulo Heimar. (org.). Memórias de professores nordestinos de História: docência no contexto da pandemia de Covid-19. Recife: EDUPE, 2021. In: **Temporalidades – Revista de História**, ISSN 1984-6150, Edição 36, v. 13, n. 2, jul./dez, 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.

COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSTA, J. W. de O.; LIMA, S. de C. (2022). Um estudo exploratório sobre o ensino remoto de língua inglesa na escola pública potiguar em tempos de pandemia de Covid-19 (2020-2021). **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, 21(1), AG10. <https://doi.org/10.26512/rhla.v21i1.42632>.

COSTA, L.A. **A mediação do professor na interação do aprendiz com o material didático em contextos pedagógicos distintos**: o presencial e o virtual. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa Aplicada, UNICAMP, 2001.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios da industrialização**. São Paulo: UNESP, 2000.

DEMO, Pedro. Educação e desenvolvimento: algumas hipóteses de trabalho frente à questão tecnológica. In: **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro: n. 105, p. 149-170, abr./jun, 1991.

DENARDI, Didiê Ana Ceni; MARCOS, Raquel Amoroginski, STANKOSKI, Camila Ribas. Impactos da Pandemia Covid-19 nas aulas de inglês In: **Ilha do Desterro**, v. 74, nº 3, p. 113-143, Florianópolis, set/dez 2021.

FILLOS, Leoni Malinoski; CAETANO, Joyce Jaqueline; SANTOS, Clodogil Fabiano Ribeiro dos. Formação de professores de Matemática na pandemia: reflexões em tempos de crise na educação In: **Boletim online de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 9, n. 18, p. 241-252, outubro/2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 71 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Fátima Aparecida de; FRANCO, Raquel Aparecida Reis. A Educação Profissional e Tecnológica em tempos de Pandemia: um estudo das estratégias de gestão do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) durante o Ensino Remoto Emergencial (Ere). **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 7, p. 58–75, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i7.6248. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6248>. Acesso em: 29 fev. 2024.

FERREIRA, Marieta de Moraes. A Institucionalização e a expansão da História Oral: dez anos de IOHA. In: **História Oral**, v. 10, n. 1, p. 131-147, jan.-jun. 2007.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Entrevista concedida a Marco Aurélio Santana e Verena Alberti, em 17/06/2000 In: **História Oral**, São Paulo, n. 4, p.165-176, 2001.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Mara; ALBERTI, Verena. In: **História Oral**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: FioCruz; FGV, 2000.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História Oral e Multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Desafios e dilemas da história oral nos anos 90: o caso do Brasil In: **História Oral**, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1998.

FRIGOTTO, G. **Cidadania, tecnologia e trabalho**: desafios de uma escola renovada. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, v.21, n. 107, p. 04-10, jul/ago.1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**.

Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr., 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HALBWACHS, M. Memória coletiva e memória histórica In: **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ. **PDI 2020-2024**: Plano de Desenvolvimento Institucional. Teresina, 2019.

JESUS, W. B. de. **Podcast e educação**: um estudo de caso. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2014. 56 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em educação), 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/121992>.

JOUTARD, Philippe. *Histoire orale*: bilan d'un quart de siècle de réflexion méthodologique et de travaux, atas do XVIII Congresso Internacional de Ciências Históricas. Montreal: 1995, p. 214-215, reproduzido em **Historia, Antropología y Fuentes Orales**, v. 15, 1996, p. 166-167.

KUNZE, N. C. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 8–24, 2009. DOI: 10.15628/rbept.2009.2939. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2939>. Acesso em: 2 fev. 2024.

LE GOFF, Jacques. Memória In: **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 1994. LEI, nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Último acesso em 22 janeiro de 2024.

LI, Q., GUAN, X, WU, P., WANG, X., ZHOU, L, TONG Y, et al. Early transmission dynamics in Wuhan, China, of novel coronavirus-infected pneumonia. **N Engl J Med**. 2020;382:1199-207. Disponível em: <https://doi.org/10.1056/NEJMoa2001316>. Acesso em: 20 ago 2023.

LIMA, Eston; FRANÇA-CARVALHO, Antonia; ALCOFORADO, Luís; SILVA, Bento. Educação profissional e tecnológica no Brasil: notas históricas. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**. 15. 356-373, 2023. 10.55905/cuadv15n1-018.

LINS, Eunice Simões et al.. Educação profissional e tecnológica: práticas educativas em tempos de pandemia covid-19. **Anais IX CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/94949> . Acesso em: 19 fev 2024.

LORENZET, D.; ANDREOLLA, F.; PALUDO, C. Educação Profissional e Tecnológica (Ept): Os desafios da relação Trabalho-Educação. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 15–28, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/13522> Acesso em: 19 fev 2024.

MAGALHÃES, F.P. **Gêneros discursivos da esfera empresarial no ensino da educação profissional**: reflexões, análises e possibilidades. Pelotas: 358f. 2011. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Universidade Católica de Pelotas.

MAGALHÃES, G. L. de; CASTIONI, R. Educação Profissional no Brasil – expansão para quem?. **Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação**, 27(105), 732–754, 2019. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701647> Acesso em: 19 fev 2024.

MANACORDA, Mário A. Cadernos intermediários de miscelâneas (1930-1932). Retomada e entrelaçamento de temas. In: **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Tradução: Willian Laços. Campinas – SP: Editora Alínea, 2008, p 201-247.

MALAGUTI, D. A. A. A., RODRIGUES, A. M. C.; LIMA, D. C. de. Os desafios do ensino de Língua Inglesa em um cenário pandêmico In: **Fólio - Revista De Letras**, 14(1). <https://doi.org/10.22481/folio.v14i1.10659>

MANACORDA, Mário A. Cadernos intermediários de miscelâneas (1930-1932). Retomada e entrelaçamento de temas. In: **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Tradução: Willian Laços. Campinas – SP: Editora Alínea, 2008, p 201-247.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa/Portugal: Moraes Editores, 1978.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: o processo de produção do capital. São Paulo: Abril Cultural, vol. 1, 1983.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SALGADO RIBEIRO, Suzana L. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1996.

MINAYO, M. C. de S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias In: **Revista Pesquisa Qualitativa**, 5(7), 2017, p. 1–12. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82>

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Documento de Área Ensino CAPES**. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-deconteudo/ORIENTACOES_REGISTRO_PRODUCAO_TECNICA_TECNOLOGICA_ENSINO.pdf. Acesso em 08 jun. 2023.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, 2020.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares, In: **Projeto história**: Revista do programa de estudos pós-graduados em história e do departamento de história da PUC- SP. São Paulo: PUC, 1981.

OLIVEIRA, M. M de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni de; CORRÊA, Ygor; MORÉS, Andréia In: **Rev. Int. de Form.de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 5, e020028, p. 1-18, 2020.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1013/Os%20institutos%20federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 dez. 2023.

PACHECO, Eliezer Moreira. **O novo momento da educação profissional brasileira**. Brasília: MEC, [2009?]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/educapro_080909.pdf. Acesso em: 3 dez. 2023.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PIAUÍ, Secretaria de Estado da Educação do Piauí – SEDUC, Piauí. **Nota Técnica Orientativa da Superintendência do Ensino SUPEN e da Superintendência de Educação Técnica e Profissional e Educação de Jovens e Adultos SUETPEJA nº 001/ 2024, de 09 de janeiro de 2024**.

PIAUÍ, Secretaria de Estado da Educação do Piauí – SEDUC, Piauí. **Recomposição da Aprendizagem Documento Orientador**, 2023.

PIAUÍ, Secretaria de Estado da Educação do Piauí SEDUC/Piauí, **Portaria Nº 04 de 07 de janeiro de 2022**. Regulamenta a matriz curricular básica do ensino médio regular diurno no estado do Piauí a partir de 2022. Disponível em http://www.ceepi.pro.br/Arquivos%20do%20mural/2022/SEI_GOV-PI%20-%203228014%20-%20Portaria%20Matriz%20Ensino%20Medio%20Regular%20Parcial.pdf

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente? **Projeto História**, São Paulo, n. 14, p. 25–39, 1997.

PRIMO, A.F.T. Para além da emissão sonora: as interações no podcasting. In: **Intexto**. Porto Alegre, n. 13, 2005.

QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. **Educação no Piauí (1880 a 1930)**. Imperatriz: Ética, 2008.

QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. **Os literatos e a República**: Clodoaldo Freitas, Higino Cunha e as tiranias do tempo. 2ªed. Teresina/João Pessoa: Editora da Universidade Federal do Piauí; Editora da Universidade da Federal da Paraíba, 1998.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e Política da Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-daeduca%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo Integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado**: Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2021.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: SP: Unicamp, 2007.

RIZZATTI, et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores In: **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: http://profqui.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/334/2020/09/Artigo_Os-Prod.-Educ.-dos-PPG-profissionais.pdf. Acesso em 08 jun. 2023.

RODRIGUES, M. A.; HADDAD, A. E.; Ensino médio técnico em tempos de pandemia: análise do acesso, permanência e êxito no município de Uruçuí-Piauí. **Revista**

Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.l.], v. 1, n. 24, p.1-14,e14630, jan. 2024. ISSN 2447-1801.

SANTOS, S. M. dos; ARAÚJO, O. R. de. História Oral: vozes, narrativas e textos In: **Cadernos de História da Educação**, 6, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/282>

SANTOS, Guilherme da Silva dos; MARCHESAN, Maria Tereza Nunes. Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil e seus docentes: trajetos e desafios. **Linguagens-Revista de Letras, Artes e Comunicação**, v. 11, n. 1, p. 357–374, 2017. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/5477/3575> Acesso em: 20 nov. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ - Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Demerval. A Pedagogia Histórico-Crítica e a defesa da educação pública. In: HERMIDA, Jorge Fernando (org). **A pedagogia histórico-crítica e a defesa da educação pública**. João Pessoa: Editora UFPB, 2021, p. 20-42.

SHEERIN, S. An exploration of the relationship between self-access and independent learning. In: *Benson, P. e P. Voller* **Autonomy and independence in language learning**. London: Longman, 1997.

SELIGMANN – SILVA, Márcio. O testemunho: entre a ficção e o real. In:____ Seligmann – Silva (org) **História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes**. Campinas; SP: Unicamp, 2003.

SOBRINHO, Sidinei Cruz; BONILHA, Tamyris Proença. A função pública da educação profissional nos Institutos Federais: uma pandemia mundial e uma reflexão institucional no contexto escola-comunidade In: **Revista Metalinguagens**, v. 7, n. 2, novembro de 2020, p. 191-218.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arq. bras. psicol.** [online]. 2019, vol.71, n.2, pp. 51-67. ISSN 1809-5267. <http://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i2p.51-67>.

TAVARES, K. **O papel do professor virtual – revisão parcial e preliminar da literatura**. Trecho selecionado do projeto de tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP, 1999.

TIAGO, Tiago Saidelles; MINUZI, Nathalie; BARIN, Cláudia Smaniotto; ARAÚJO, Leila Maria. A utilização do Podcast como uma ferramenta inovadora no contexto educacional. In: **Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 7 n. 1 (2018): 23º Seminário

Internacional de Educação, Tecnologia e Sociedade. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1143> Acesso em 08 jun. 2023.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; SOUZA JUNIOR, Antônio de. A educação profissional no Brasil. **Interacções**, v. 12, n. 40, p. 152-69, 2017. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691> Acesso em: 16 jan. 2022.

WILLIAMSON, B.; EYNON, R.; POTTER, J. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. In : **Learning, Media and Technology**. Vol. 45, n. 2, p. 107–114, 2020.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

RUIZ, Luciana et. al. **Producción de Materiales de comunicación y educación popular**. 1a ed. - Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2021.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O/a Senhor/a está sendo convidado/a a participar do projeto de pesquisa “Professores de Língua Inglesa e o período pandêmico: desafios e inovação educacional”, cujos pesquisadores responsáveis são Márcia Cristianne Campelo Lima Mororó e Rafael Fernandes de Mesquita. O objetivo do projeto é compreender como se deu a vivência de professores de língua inglesa durante a Pandemia da COVID-19 no Instituto Federal do Piauí – IFPI.

O/a Senhor/a tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para nossos encontros (Item IV.3.d, da Res. CNS nº. 466 de 2012).

Caso aceite participar, sua participação consiste em relatar experiências durante sua carreira profissional como professora de Língua Inglesa, em específico no período da pandemia da COVID-19. Esses relatos se darão em encontros com a pesquisadora, com duração aproximada de 60 minutos cada, que guiará a entrevista. Será solicitada a autorização para gravação da sua fala, preservando a sua confidencialidade por meio de codinomes, a fim de assegurar a proteção da sua imagem, garantindo a não utilização das informações em seu prejuízo, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Estas precauções visam minimizar riscos decorrentes da sua participação na pesquisa.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa, os riscos para o/a Senhor/a podem ser o constrangimento em relatar suas vivências, um possível sentimento de invasão de privacidade; a resposta a questões que podem ser interpretadas como sensíveis; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; tomar seu tempo ao responder a entrevista. As estratégias para minimização destes riscos são: a garantia de confidencialidade durante todo o processo a partir do uso de codinomes ou códigos para identificar as transcrições das entrevistas; a abordagem cuidadosa durante as entrevistas e o aceite tranquilo dos pesquisadores à recusa em participar da pesquisa a qualquer momento.

São esperados, como benefícios para as participantes da pesquisa: a oportunidade de tornar públicos relatos de vivências que podem ser comuns a outros professores/as em situações sociais similares, contribuindo para a elaboração e avaliação de políticas públicas e seu alcance.

Se julgar necessário, o/a senhor/a dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida. Garantimos ao/a senhor/a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação.

Esclareço que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser

indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Além disso, o/a senhor/a pode entrar em contato com a pesquisadora responsável MÁRCIA CRISTIANNE CAMPELO LIMA MORORÓ a qualquer tempo para informação adicional através do número (86) 9 9982-6888. Ainda, pode entrar contatar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal do Piauí (IFPI) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/IFPI fica localizado na Avenida Presidente Jânio Quadros, nº 330, Santa Isabel, sala 3, CEP: 64053-390, Teresina-PI; telefone: (86) 3131-1441, e-mail: cep@ifpi.edu.br, com horário de funcionamento de segunda a sexta, das 8h às 12h e das 14h às 18h. O CEP/IFPI é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo/a Senhor/a, ou por seu representante legal, e pela pesquisadora responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa.

Teresina, ____/____/____

Assinatura do Participante

Márcia Cristianne Campelo Lima Mororó

Assinatura da Pesquisadora Responsável



APÊNDICE B

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: “*Professores de Língua Inglesa e o período pandêmico: desafios e inovação educacional*”.

Pesquisador responsável: Márcia Cristianne Campelo Lima Mororó e Rafael Fernandes de Mesquita

Instituição/Curso: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) – Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica ofertado pelo *campus* Parnaíba.

Telefone para contato: (86) 9 9982-6888.

Local da coleta de dados: *Campus* do Instituto Federal do Piauí.

O(s) pesquisador(es) da presente pesquisa assume(m) o compromisso de preservar a privacidade e o anonimato dos participantes envolvidos, cujos dados serão coletados a partir de entrevista que será realizada através de roteiro previamente formulado, esta será realizada no *Campus* do Instituto Federal do Piauí a qual pertencem os docentes. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para fins de execução desta pesquisa. As informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos sujeitos e serão mantidas em poder dos responsáveis pela pesquisa, Márcia Cristianne Campelo Lima Mororó e Rafael Fernandes de Mesquita, por um período de 5 anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, 27 de abril de 2023.

Márcia Cristianne Campelo Lima Mororó

Márcia Cristianne Campelo Lima Mororó – 766.822.003-82

Rafael Fernandes de Mesquita

Prof. Dr. Rafael Fernandes de Mesquita – 016.322.523-09

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES DE LÍNGUA INGLESA DO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ

Prezado/a, o/a senhor/a está sendo convidado/a à participar do projeto de pesquisa *“Professores de Língua Inglesa e o período pandêmico: desafios e inovação educacional.”*

Profissão Anterior (antes da Pandemia do Covid-19 – mês de março do ano de 2020): _____

Profissão Atual: _____

Forma de Contato: _____

Local e Data do Contato: _____

II. Questões/Problemáticas da Pesquisa:

1. Como o/a senhor/a se preparou para se adequar às demandas das Portarias que substituíram as aulas presenciais por aulas em meios digitais?
2. Conte-nos um pouco como foi a execução das suas atividades remotas em virtude da Pandemia do Covid. Detalhe algumas destas atividades.
3. Como você caracteriza o seu uso de ferramentas tecnológicas no desenvolvimento dos planos de aula? (Sabia ou não lidar com as ferramentas? Fez aulas e/ou cursos de qualificação profissional sobre letramento digital?)
4. Qual ou quais tecnologias adotou durante as atividades remotas? Escreva-nos um pouco como foi sua experiência com elas.
5. Quais são as suas percepções sobre as aulas remotas?
6. Que elementos teóricos e práticos as aulas remotas suscitaram?
7. E quanto as percepções dos discentes sobre as aulas remotas, o que o/a senhor/a pôde perceber?
8. O que você considera que pode ter sido um limite? O que o ensino remoto não conseguiu ultrapassar?

9. E quanto às possibilidades do Ensino Remoto Emergencial na Educação Profissional e Tecnológica – EPT?

10. Analisando o contexto educacional atual pós-pandêmico percebemos que muitos docentes, em conjunto com seus colegiados, desenvolveram as modalidades de ensino síncrona, assíncrona e, mais, recentemente, híbrida. Quais são suas percepções sobre essas possibilidades de prática pedagógica virtual, sobretudo em uma instituição pública brasileira?

APÊNDICE D

AVALIAÇÃO PRODUTO EDUCACIONAL – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORA PEDAGÓGICA IFPI

Questões Norteadoras:

- 1) Como foi para vocês da coordenação pedagógica a vivência do ensino remoto?... De Inicialmente suspenderam as aulas presenciais, mas depois tivemos todo esse processo de precisar continuar em casa e as aulas passarem a serem remotas? Gostaria de saber também o que aconteceu com vocês em cargo de gestão. Foi formada alguma comissão para decidir o que e como seriam essas aulas? Como se deu a construção das estratégias para serem adotadas para garantia da continuidade do ensino durante o período de suspensão das aulas presenciais no IFPI?**
- 2) Nos conte um pouco como foi a sua preparação pessoal para encarar esse desafio de agora trabalhar de casa e precisar conciliar o horário de trabalho com as tarefas domésticas? O equipamento que possuía em casa dava conta do trabalho?**
- 3) Quais foram os principais desafios da gestão que você percebeu diante do enfrentamento à pandemia do Covid-19? Como foi para colocarem em prática as resoluções da reitoria durante a pandemia e como você acha que a coordenação pedagógica contribuiu para superá-los?**
- 4) Quais foram as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes nesse processo? E como sua equipe de coordenação pedagógica apoiou os professores na adaptação às aulas online?**
- 5) De que forma a equipe pedagógica manteve o suporte aos estudantes durante a pandemia? Houve alguma ação específica para reduzir o impacto emocional causado pelo distanciamento social?**
- 6) Houve alguma modificação no planejamento pedagógico durante a pandemia? Se sim, como foram realizadas essas adaptações?**
- 7) Como a coordenação pedagógica lidou com as dificuldades de acesso à internet e equipamentos tecnológicos por parte dos estudantes?**
- 8) Quais foram as estratégias adotadas para manter a comunicação e o engajamento dos alunos durante o ensino remoto?**

9) Qual ou quais lições você aprendeu com esse contexto pandêmico? Que mudanças ou melhorias vocês da coordenação identificaram como possíveis de serem implementadas pensando no futuro do ensino no Instituto Federal?

10) Após essa experiência remota, você acha que estamos preparados para implementar uma parte da nossa carga horaria de forma remota?

11) Olhando para o período de trabalho remoto se fosse pra resumir em uma palavra, qual a primeira que vem à sua mente?

12) Se você voltasse no tempo você faria alguma coisa diferente do que você fez?

APÊNDICE E

AVALIAÇÃO PRODUTO EDUCACIONAL – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTE IFPI

Questões Norteadoras:

- 1) Qual foi o lado bom de ter trabalhado no IFPI de forma remota?**
- 2) Como foi a adaptação para trabalhar a partir da sua casa?**
- 3) Conte-nos como foi a sua preparação para aula remota. Foi proporcionada capacitação para essa modalidade de ensino? Se sim, você participou desses cursos? Como você avalia o seu uso das tecnologias ? Você possuía o chamado letramento digital, possuía habilidades com a tecnologia antes desse momento?**
- 4) E quanto ao planejamento das suas aulas... Como foi o processo de planejamento dessas aulas remotas? O que você sentia quando pensava nesse planejamento?**
- 5) Uma fala constante entre nos professores de línguas foi a desmotivação dos alunos durante as aulas remotas. Você teve essa mesma percepção nas aulas para o curso de administração? Se sim, você se utilizou de alguma estratégia para motivar e engajar os alunos?**
- 6) Em relação ao componente curricular Língua Inglesa eu diria que a falta de interação nas aulas foi uma grande barreira da aprendizagem durante a pandemia.... E quanto as aulas do curso de administração? Qual ou quais barreiras você encontrou e quais estratégia você utilizou para tentar superá-las?**
- 7) Quais recursos ou ferramentas tecnológicas você utilizou para apoiar o ensino online? Tem algum que possa compartilhar com a gente?**
- 8) Você conseguiu estabelecer uma conexão e um relacionamento positivo com os alunos mesmo à distância? Quais foram as suas práticas para criar um ambiente online acolhedor?**
- 09) Olhando para o período de trabalho remoto se fosse pra resumir em uma palavra, qual a primeira palavra que vem a sua mente?**
- 10) Das lições aprendidas durante esse período, se você voltasse no tempo sabendo do que viria pela frente, você faria alguma coisa diferente do que você fez? Ou melhor se de repente tivéssemos que enfrentar algo parecido o que você faria de diferente?**

APÊNDICE F

AVALIAÇÃO PRODUTO EDUCACIONAL – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFISSIONAL DA SAÚDE IFPI

Questões Norteadoras:

- 1) Quais servidores fazem parte do setor de saúde? Que tipo de atendimento é feito e quem é atendido por esse setor ? Nos conte um pouco sobre como é caracterizado e composto o setor de saúde de um Instituto Federal?**
- 2) Quais medidas foram adotadas por parte do setor de saúde para garantir a segurança dos servidores e alunos do IF? Vamos voltar no tempo e pensar no ano de 2020... Como foi a participação de vocês nesse processo de elaboração, de construção desse plano. Como foram pensadas as ações em relação as medidas sanitárias, os protocolos, o que fazer, como fazer?**
- 3) Quais os principais desafios para colocar esse plano de trabalho em prática?**
- 4) Houve uma adaptação dos serviços de saúde para o atendimento da comunidade acadêmica de forma remota? Como funcionou o atendimento do setor de saúde? Remoto ou presencial? Quais foram os principais serviços oferecidos? Havia algum canal de comunicação durante o período remoto?**
- 5) Houve aumento da demanda? Se sim, quais foram as estratégias adotadas para lidar com esse aumento e garantir o acesso adequado aos cuidados médicos? Houve algum acompanhamento de casos de covid, número de vacinados? Quando um caso era confirmado como acontecia? Era acompanhado pelo setor de saúde? Enfim, que ações o setor de saúde desenvolveu para lidar com casos positivos da Covid-19?**
- 6) A pandemia evidenciou mais ainda as questões sobre a saúde mental. Dito isso, houve algum tipo de ação de apoio à saúde mental e o bem-estar da comunidade acadêmica durante esse período desafiador?**
- 7) Como o setor de saúde do IFPI se envolveu na conscientização e prevenção da Covid-19 entre os estudantes, docentes e funcionários? Houve alguma ação específica no IF ou no seu campus especificamente? Alguma cartilha com os principais cuidados contra a Covid-19? Controle de infectados? O IF fez alguma parceria nas campanhas de vacinação? Houve obrigatoriedade de vacinação para o retorno às aulas presenciais?**
- 8) Quais lições foram aprendidas com essa experiência e como elas influenciarão o futuro dos serviços de saúde no Instituto Federal do Piauí?**

APÊNDICE G

VALIDAÇÃO PRODUTO EDUCACIONAL – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

English Pod: journeys and perspectives in education in the pandemic by Marcia Mororó
Você está sendo convidado (a) a participar da Avaliação do Produto Educacional da discente Márcia Cristianne Mororó do curso de Pós-Graduação em Educação Profissional ofertado pelo campus Parnaíba do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Orientador: Prof. Dr. Rafael Fernandes de Mesquita.

1) Como você avalia a clareza das informações apresentadas no podcast?

- a) Muito claras**
- b) Claras**
- c) Um pouco confusas**
- d) Muito confusas**

2) O podcast promoveu reflexão sobre o tema das vivências da docência no período de pandemia do Covid-19?

- a) Sim, em todos os episódios**
- b) Sim, em alguns episódios**
- c) Não forneceu maiores contribuições sobre o tema**
- d) Não me fez refletir sobre o tema**

3) Para você, o podcast foi interessante e envolvente?

- a) Muito interessante**
- b) Interessante**
- c) Pouco interessante**
- d) Não foi interessante**

4) Você sentiu que o podcast atendeu às suas expectativas em relação ao tema das vivências da docência no período de pandemia do Covid-19?

- a) Sim, totalmente**
- b) Sim, em parte**
- c) Não, mas foi informativo**
- d) Não atendeu às expectativas**

5) Você recomendaria este podcast a pesquisadores/as interessados/as no tema da educação no período da pandemia do Covid-19?

- a) Definitivamente sim**
- b) Sim, provavelmente**
- c) Talvez, dependendo do interesse**
- d) Não, não recomendaria**

6) Você recomendaria este podcast a professores/as interessados/as no tema das vivências da docência no período de pandemia do Covid-19?

- a) Definitivamente sim**
- b) Sim, provavelmente**
- c) Talvez, dependendo do interesse**
- d) Não, não recomendaria**

7) Você recomendaria este podcast a gestores/as escolares interessados/as no tema das vivências da docência no período de pandemia do Covid-19?

- a) Definitivamente sim**
- b) Sim, provavelmente**
- c) Talvez, dependendo do interesse**
- d) Não, não recomendaria**

8) Você recomendaria este podcast a membros da comunidade (pais e vizinhos da escola) interessados no tema das vivências da docência no período de pandemia do Covid-19?

- a) Definitivamente sim**
- b) Sim, provavelmente**
- c) Talvez, dependendo do interesse**
- d) Não, não recomendaria**

9) Quais os aspectos mais relevantes do podcast que você destacaria como pontos fortes?

10) Quais sugestões de melhoria você pode apontar para tornar o podcast ainda mais educacional, informativo e envolvente?

11) Você acredita que o compartilhamento desses testemunhos em forma de podcast pode auxiliar no desenvolvimento da sua profissão no atual contexto (pós-pandêmico)?

ANEXO 1

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUÍ - UESPI



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Professores de Língua Inglesa e o período pandêmico: desafios e inovação educacional

Pesquisador: Rafael Fernandes de Mesquita

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69554423.9.0000.5209

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.114.519

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo a ser realizada no campus do Instituto Federal do Piauí, com o objetivo de entender as narrativas de 15 docentes de Língua Inglesa durante o contexto de ensino remoto emergencial. Critério de Inclusão: Sejam professores que estejam no exercício efetivo da função docente durante o

período de 17 de março de 2020 a 06 de junho de 2022, quando estavam em vigência, respectivamente, da Portaria Nº 343 que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19, (BRASIL, 2020a) e a Instrução Normativa Sgp/Sedgg/Me Nº 36, de 5 de

maio de 2022, que estabelece o retorno ao trabalho em modo presencial dos servidores e empregados públicos dos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal – SIPEC (BRASIL, 2022); lecionem na Componente Curricular Língua Inglesa em turmas do Ensino Técnico Integrado ao Médio.

Critério de Exclusão: Professores com contratação temporária, atuantes em outra componente curricular dos critérios de inclusão, que não estavam ministrando aulas em turmas do Ensino Técnico Integrado ao Médio e que não trabalharam durante a pandemia do covid-19.

Utilizaremos como instrumentos de coleta de dados Entrevistas Semiestruturadas. As entrevistas serão subsidiadas com Cartas de Encaminhamento da Pesquisa e Termos de Confidencialidade. Logo após a realização das entrevistas e observações, será realizada a análise dos dados obtidos e,

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@uespi.br

diante dos resultados, apresentaremos a proposta de diálogo aos professores/as participantes da pesquisa, com o objetivo de construirmos a próxima etapa do trabalho proposto, qual seja, o produto educacional.

Objetivo da Pesquisa:**Objetivo Primário:**

Compreender como se deu a vivência de professores de língua inglesa durante a Pandemia da COVID-19 no Instituto Federal do Piauí – IFPI.

Objetivo Secundário:

• Conhecer as narrativas de docentes de Língua Inglesa durante o contexto de ensino remoto emergencial;• Compreender como se deu a execução do trabalho desses docentes no período da pandemia;• Identificar práticas exitosas e problemáticas de docentes de Língua Inglesa no período da pandemia, que deverão ser reunidas em um Documentário.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:**Riscos:**

Possíveis desconfortos com os entrevistados/narradores; Cansaço ou aborrecimento ao responder questionários; Desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo; Alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva ou incapacitante; Alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre sexualidade, divisão de trabalho familiar, satisfação profissional etc. Constituindo-se dessa forma, riscos mínimos.

Benefícios:

Por fim, espera-se que professores/as de Língua Inglesa contribuam para o desenvolvimento da pesquisa e compreendam que as suas vivências durante a pandemia são fundamentais para fomentar reflexões sobre os desafios e as inovações pedagógicas que a modalidade de educação profissional e tecnológica requer. Ainda, que muitas das atividades desenvolvidas durante o ensino remoto emergencial, aliados às orientações da BNCC, podem fortalecer a construção do conhecimento sobre os espaços formais de aula no contexto de pós-pandemia, e a consequente relação com base nas competências sócio-emocionais.

Continuação do Parecer: 6.114.519

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável e de grande alcance social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

- Folha de Rosto preenchida, assinada, carimbada e datada.
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em linguagem clara e objetiva com todos os aspectos metodológicos a serem executados;
- Declaração da Instituição e Infra-estrutura em papel timbrado da instituição, carimbada, datada e assinada;
- Projeto de pesquisa na íntegra (word/pdf);
- Instrumento de coleta de dados EM ARQUIVO SEPARADO (questionário/entrevista/formulário/roteiro);
- Termo de Consentimento da Utilização de Dados (TCUD).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS Nº466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por apresentar todas as solicitações indicadas na versão anterior.

Solicitações corrigidas:

TCLE:

- A) A paginação foi inserida;
- B) O ressarcimento ao(s) participantes de pesquisa foi assegurado;
- C) Foi explicitado no TCLE que o participante de pesquisa tem o direito de buscar indenização;
- D) Cronograma foi atualizado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2130719.pdf	26/05/2023 00:01:05		Aceito

Continuação do Parecer: 6.114.519

Cronograma	Cronograma.docx	25/05/2023 23:59:23	MARCIA CRISTIANNE CAMPELO LIMA MORORO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLENOVO.docx	25/05/2023 23:58:02	MARCIA CRISTIANNE CAMPELO LIMA MORORO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.docx	10/05/2023 21:47:51	MARCIA CRISTIANNE CAMPELO LIMA MORORO	Aceito
Outros	Instrumentos.docx	10/05/2023 20:43:24	MARCIA CRISTIANNE CAMPELO LIMA MORORO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_confidencialidade.pdf	27/04/2023 22:47:09	MARCIA CRISTIANNE CAMPELO LIMA MORORO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Mestrado.pdf	27/04/2023 22:17:15	MARCIA CRISTIANNE CAMPELO LIMA MORORO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_Autorizacao.pdf	27/04/2023 22:06:15	MARCIA CRISTIANNE CAMPELO LIMA MORORO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo.pdf	27/04/2023 21:59:13	MARCIA CRISTIANNE CAMPELO LIMA MORORO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao.pdf	27/04/2023 21:56:38	MARCIA CRISTIANNE CAMPELO LIMA MORORO	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	27/04/2023 21:51:33	MARCIA CRISTIANNE CAMPELO LIMA MORORO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Continuação do Parecer: 6.114.519

TERESINA, 13 de Junho de 2023

Assinado por:

LUCIANA SARAIVA E SILVA

(Coordenador