

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE ANTE A PANDEMIA DE COVID-19 NO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA

Covid-19: Teacher training policies at Instituto Federal de Brasília

Loryne Viana de Oliveira¹

RESUMO: O objetivo do artigo é investigar as estratégias propostas por uma instituição de ensino superior pública, o Instituto Federal de Brasília - IFB, para capacitar docentes para lidar com o Ensino Remoto Emergencial durante a suspensão do calendário acadêmico da instituição (13 de março a 26 de julho de 2020), em decorrência da pandemia de COVID-19. Buscou-se responder ainda à questão sobre como estes docentes perceberam tais estratégias e o impacto em suas práticas pedagógicas. Os métodos de coleta de dados utilizados foram: pesquisa no sítio institucional para mapeamento de ações oficialmente divulgadas; leitura de documentos oficiais produzidos pela instituição no período; e realização de entrevista semiestruturada com quatro docentes de um *campus* da instituição. Adicionalmente, com intuito de sanar dúvidas sobre como a política proposta foi formulada, realizou-se uma consulta ao Serviço de Informação ao Cidadão, ferramenta de acesso público em acordo com o Princípio da Transparência que rege a Administração Pública. A resposta do órgão permitiu entender como as instâncias superiores da instituição compreendem o tópico em tela e como foi construído o trabalho para capacitar o corpo docente da instituição. Em conjunto, os dados levantados demonstraram que o IFB propôs ações pontuais e pouco sistematizadas, de adesão opcional pelo corpo docente, concentradas na semana que antecedeu o retorno às atividades letivas. Foi possível compreender os desafios e perspectivas para a formulação e implementação de políticas de formação docente para o “novo normal” no contexto específico daquela instituição e, de forma mais ampla, da Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras-chaves: Formação Docente. Ensino Remoto Emergencial. Pandemia Covid-19.

ABSTRACT: The aim of this study was to investigate the strategies proposed by a public higher education institution, the Instituto Federal de Brasília – IFB, for teacher training amidst the COVID-19 pandemic, considering the difficulties posed by the implementation of the Emergency Remote Learning during the suspension of the institution's academic calendar (March 13 to July 26, 2020). We also try to answer the question of how these teachers perceived such strategies and the impact on their pedagogical practices. The data collection methods used were: a search on the institutional website to map the actions officially disclosed; reading of official documents produced by the institution during the period; and a semi-structured interview with four professors from one of the institution's campuses. Additionally, in order to clarify how the proposed policy was formulated, a query was made to the Citizen Information Service, a public access tool in accordance with the Principle of Transparency that governs the Public Administration. The response allowed us to understand how the institution's higher authorities understand the topic in question, and how the teacher training policy was built at that period. The collected data showed that IFB proposed sparse and unsystematized actions, of optional adherence by the academic staff, restricted to the week before the school activities return. It was possible to perceive the challenges and perspectives

¹ Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Política Científica e Tecnológica da Universidade Estadual de Campinas. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9528-7662>. E-mail: loryne@ymail.com.

of the formulation and implementation of teacher training policies for the post pandemic era, both in the specific context of that institution and in the Vocational Education as a whole.

Keywords: Teacher Training. Emergency Remote Teaching. Covid-19 pandemic.

1. INTRODUÇÃO

Com a decretação do estado de emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da pandemia Covid-19 em março de 2020, todas Instituições de Ensino se viram obrigadas a interromper as atividades presenciais, tendo variado nas respostas que deram ao desafio de manter as atividades ao período de isolamento social (SCHLEICHER, 2021). Como era de se esperar, as respostas governamentais e institucionais à crise instaurada a partir da interrupção abrupta das atividades presenciais não foram homogêneas (CRAWFORD *et al.*, 2020). A continuidade das atividades, sobretudo as de ensino, exigiu das instituições de ensino superior respostas criativas, flexíveis e disruptivas, dizendo respeito principalmente às atividades de docência (HODGES *et al.*, 2020), acelerando um processo anterior, já em curso, de transformação digital de instituições no ramo da educação superior (BENAVIDES *et al.*, 2020).

Neste contexto, em contraposição à Educação à Distância (EaD), na qual um desenho instrucional prévio, baseado em planejamento especializado, permite o desenvolvimento de experiências educacionais assíncronas, mediadas por Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em ambientes virtuais específicos, surge o termo “ensino remoto emergencial” – ERE, que busca delimitar as circunstâncias excepcionais e temporárias do processo de ensino-aprendizagem totalmente remoto na pandemia (HODGES *et al.*, 2020).

O ERE, portanto, é uma adaptação de recursos e possibilidades para manutenção dos processos formativos e a interação síncrona em ambiente digital, que idealmente deveria ir além da mera transposição de aulas presenciais (HODGES *et al.*, 2020). A adesão ao ERE aconteceu em uma velocidade sem precedentes, desafiando as estruturas de apoio e políticas institucionais de formação docente das instituições de ensino ao redor do globo. As instituições mais bem sucedidas na transição para o ERE foram aquelas que já dispunham de serviços de ensino e aprendizagem plenamente funcionais, assim como aquelas que possuíam forte capacidade digital (SALMI, 2020).

Outro fator decisivo foi o plano de transição e as estratégias institucionais de apoio e promoção da capacitação de professores para o replanejamento das atividades, adaptação do currículo, reorganização de planos de ensino, desenvolvimento de competências digitais e domínio

de ferramentas e recursos tecnológicos educacionais, com vistas a permitir a adoção de novas metodologias de ensino-aprendizagem e formas flexíveis de avaliação em ambiente digital (AMARAL; POLYDORO, 2020; FERDIG *et al.*, 2020; FLORES; GAGO, 2020; SALMI, 2020; SANDARS *et al.*, 2020). Longe de transformar docentes em experts em ensino remoto, na situação emergencial as estratégias de capacitação podem levar de dias a semanas (HODGES *et al.*, 2020), devendo focar o desenvolvimento de competências digitais (REDECKER, 2017).

Considerando a necessidade de compreender como as instituições enfrentaram este desafio, a presente investigação enfocou o contexto do Instituto Federal de Brasília – IFB, e pretendeu investigar as estratégias adotadas institucionalmente para capacitar os docentes durante transição para o ERE, e como tais estratégias foram percebidas por estes. Para atingir este objetivo, consideramos a suspensão do calendário acadêmico da instituição, ocorrido entre os dias 13 de março e 26 de julho do ano de 2020, como o período de transição para o ERE.

2. O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre oferta e acesso a ensino remoto durante 2020 apontam que cerca de 70% dos países pesquisados mantiveram ao menos 75% de matrículas nesta modalidade (SCHLEICHER, 2021). No Brasil, de acordo com informações do Portal de acompanhamento da Covid-19, do Ministério de Educação² – MEC, em julho de 2020, 75% das Universidades Federais haviam interrompido as aulas de Graduação, e 14% se encontravam desenvolvendo atividades remotas mediadas por TICs. No mesmo período, na Rede Federal de Educação, a qual abriga o IFB, cerca de 84% das instituições já estavam desenvolvendo atividades remotas mediadas por TICs, e apenas 10% permaneciam com as aulas suspensas (BRASIL, 2020a).

Salmi (2020) destaca que o primeiro passo para facilitar a transição para o ERE seria a oferta de cursos intensivos para a comunidade acadêmica que os capacitasse no uso de plataformas digitais e aplicação de técnicas eficazes para ensino e aprendizagem *online*. Pesquisas apontam que a barreira inicial no emprego das ferramentas digitais chegava a ser um problema enunciado por 3 a cada 4 docentes que atuavam no ensino superior na América Latina (ARIAS *et al.*, 2020). Para os próximos períodos letivos, um levantamento de 2020 realizado em mais de 1.500 instituições mostra que 75%

² Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/coronavirus/rede-federal>. Acesso em: 05 maio 2022.

dos docentes de ensino superior veem como prioridade a busca de recursos digitais para promoção do engajamento discente (TYTON; DIGITAL PROMISE, 2020).

Dias-Trindade, Moreira e Ferreira (2020) afirmam que plataformas educacionais frequentemente são usadas apenas enquanto repositório de conteúdo, restando inexplorada grande parte de recursos de atividades e interação. Outro aspecto relevante, conforme análise de Amaral e Polydoro (2020), é que a familiaridade com uma ampla gama de ferramentas educacionais digitais não garante o domínio sobre a melhor forma de utilizá-los, podendo inclusive dificultar o processo de tomada de decisão sobre quais recursos empregar considerando determinados objetivos de aprendizagem.

A relação entre a familiaridade entre recursos digitais disponíveis e as melhores formas de empregá-los, considerando um planejamento pedagógico, traz à tona a necessidade de aprofundamento da questão. O que inicialmente foi um teste da agilidade organizacional (ZHAOHUI, 2020) para a transição do conteúdo para um ambiente virtual de aprendizagem desdobrou-se na discussão dos próprios aspectos pedagógicos inerentes ao ERE (CRAWFORD *et al.*, 2020).

Neste contexto, Salmi (2020) destaca dois aspectos centrais: (a) a necessidade de adaptação do currículo e de abordagem pedagógica, bem como o emprego de metodologias de avaliação da aprendizagem adequadas aos objetivos pedagógicos e necessidades dos estudante; e (b) o reconhecimento de que o ERE vai além da transposição de práticas presenciais para ambientes virtuais, requerendo metodologias ativas de ensino-aprendizagem dinâmicas e capazes de engajar estudantes na resolução de problemas, conferindo estímulos efetivos para a experiência de aprendizagem.

Neste sentido, o desafio principal de políticas institucionais para capacitação docente ante o ERE deveria focar, contemplando as dificuldades técnicas do uso de TICs, a transformação de seu uso para gerir o processo de ensino aprendizagem de forma adequada aos critérios pedagógicos estabelecidos.

3. O INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA: ANTES E DURANTE A PANDEMIA

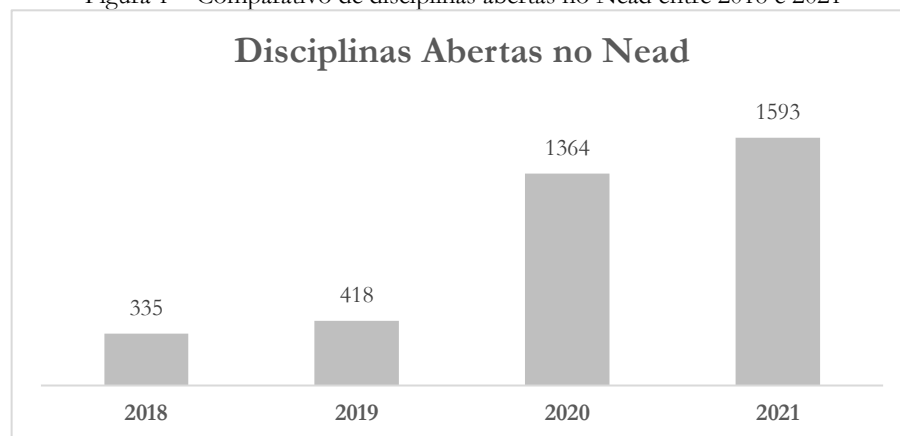
Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados em 2008 com fulcro na Lei nº 11.892 daquele ano, são instituições caracterizadas por serem pluricurriculares e multicampi

especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e formas de articulação com os demais níveis e modalidades da Educação Nacional.

Atualmente, segundo a *Plataforma IFB em números*, a instituição conta com 10 *campi*, 788 docentes e 17.236 matrículas ativas, em cursos de EPT, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação stricto sensu. Anteriormente à pandemia o IFB já utilizava um Ambiente Virtual de Aprendizagem próprio, o *Nead*. Quanto à institucionalização da EaD, o IFB dispõe, desde agosto de 2019, de diretrizes regulamentadoras (Resolução 32/CS/IFB/2019). Entretanto, antes de 2020 a oferta da instituição permanecia majoritariamente presencial, com apenas um *campus* ofertando cursos de EaD próprios³.

Os números demonstram um crescimento de 124% no quantitativo de disciplinas abertas no Nead entre 2018 e 2019, número que saltou entre 2019 e 2020, apresentando um crescimento de 326%, sustentado no patamar de 116% de 2020 para 2021.

Figura 1 – Comparativo de disciplinas abertas no Nead entre 2018 e 2021



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do painel de controle do Suporte IFB E@D⁴

Se antes da pandemia havia uma tendência de incorporação de atividades à distância em cursos presenciais, a transição para o ERE devido à pandemia “colaborou para acelerar o processo

³ Em EaD a oferta da instituição se dava sobretudo sob a tutela de programas federais, a exemplo do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), atualmente via MédioTec, e cursos da Rede E-Tec. Na adesão a estes programas, as instituições que ofertantes são responsáveis por constituir polos de apoio presencial para a execução de atividades didático-administrativas de suporte aos cursos ofertados. Tais programas dispõem de bolsistas que executam as atividades, podendo estes ser ou não efetivamente vinculados às instituições ofertantes.

⁴ Dados extraídos em 23 de novembro de 2021. Disponível em <https://datastudio.google.com/u/0/reporting/13wlpPEJSvs1ClmDGLLJYMCQ4fv3cV_Q/page/RwPT>.

de convergência entre as modalidades presencial e a distância” (COSTA; GONTIJO, 2020). A instituição afirma que “tem investido no aprimoramento do seu Ambiente Virtual de Aprendizagem” e estimulado “capacitações sobre ensino remoto e produção de conteúdo multimídia” (IFB, 2020a, p. 4).

Previamente a 2020, a instituição destaca que “o curso ‘Explorando os Potenciais da EaD Etapa 1 - Introdução à Educação a Distância e às Metodologias Ativas associadas à Plataforma Moodle’, era ofertado desde 2017, já tendo capacitado 150 docentes” (IFB, 2020a, p. 5). Este quantitativo indicaria que, até então, 20% do total de docentes da instituição teria atendido à uma capacitação própria para uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

A pandemia afetou a instituição a partir do Decreto do Governo do Distrito Federal nº 40.509, de 11 de março de 2020, que já havia suspenso pelo prazo de cinco dias, prorrogáveis por igual período as atividades educacionais em todos os níveis e modalidades. Assim, o IFB suspendeu suas atividades presenciais a partir do dia 14 de março de 2020, três dias após a Organização Mundial de Saúde promover a classificação do surto de Covid-19 ao status de pandemia. Ainda no dia 13 de março é instituído o Comitê de Emergência da instituição (COE/IFB) vinculado ao Gabinete da Reitoria com o objetivo de analisar a ocorrência de questões inerentes a assuntos sensíveis que gerassem mudanças significativas nas atividades da instituição. Apesar da agilidade em instituir formalmente o COE, apenas no dia 17 daquele mês seria publicada portaria designando seus membros.

Inicialmente as aulas foram suspensas entre os dias 14 e 22 daquele mês, período dilatado provisoriamente até o dia 30. Já no dia 23 de março, antes de prescrito o prazo anterior, em Nota Oficial, a instituição amplia o prazo de suspensão para dia 4 de abril. Na mesma Nota, o IFB suspende por tempo indeterminado as aulas não presenciais. A justificativa para ambas as suspensões (de atividades de ensino presenciais e não presenciais) considerou dados da Plataforma Nilo Peçanha, que informavam que 82% dos estudantes do IFB são de baixa renda, sendo este um “critério preponderante para a dificuldade de acesso às tecnologias de informação e comunicação dos estudantes da instituição”.

O COE divulgou no dia 2 de junho daquele ano, um Balanço, contendo resultados de consulta à comunidade acadêmica, com o objetivo de coletar informações que subsidiassem a construção do Plano de Contingência do IFB (IFB, 2020). O número de servidores respondentes foi 574. Quanto ao segmento docente, 77,3% afirmaram possuir familiaridade com Educação à

Distância (EaD), sendo que 74,4% relataram possuir alguma familiaridade com atividades pedagógicas não presenciais. As estratégias pedagógicas que os docentes apontaram como sendo mais relevantes para o momento foram: (a) Uso de plataformas de aprendizagem (80,3%); (b) Reorganização do tempo escolar (71,2%); (c) Roteiro de aprendizagem/Estudo dirigido (60%); (d) Recursos digitais de informação e comunicação (55%); (e) Metodologias ativas (52,1%); e (f) Atividades integradas (48,8%).

No dia 19 de junho de 2020 o COE publicou o Plano de Contingência para o enfrentamento da Covid-19 (IFB, 2020b). O documento, elaborado a partir de debates entre seus membros, consulta à comunidade acadêmica e da escuta de especialistas, reuniu orientações para o enfrentamento à situação. Quanto às atividades acadêmicas, o Plano de Contingência recomenda à instituição, por meio de sua Pró-Reitoria de Ensino, que realize “capacitação sobre as diferentes alternativas pedagógicas para professores e técnicos envolvidos com as atividades de ensino” (IFB, 2020b, p. 8).

O Conselho Superior do IFB determinou a retomada do calendário acadêmico “com atividades letivas não presenciais, seguindo as orientações de saúde” (IFB, 2020a, p. 10) por meio da Resolução nº 20/2020, aprovada em 19 de junho de 2020. A Resolução previa um retorno gradual, a contar de 27 de julho com atividades da semana de ambientação e retorno das atividades acadêmicas a partir de 3 agosto daquele ano. Ao todo, foram 135 dias de interrupção de atividades letivas, e 98 dias desde o início da suspensão do calendário até uma regulamentação para o retorno. Entre a publicação da citada resolução e o retorno efetivo o intervalo chegou a 36 dias, dos quais 15 comportaram férias docentes, mantidas em acordo com o calendário institucional vigente antes da pandemia.

O Relatório de Gestão 2020 da instituição informa que o retorno às atividades letivas no formato não presencial foi debatido “em todos os espaços democráticos existentes na instituição, como colegiados, colégios e conselhos, e [...] cada *campus*, via redes sociais ou plataformas virtuais, realizou dezenas de reuniões e diálogos com servidores, estudantes e seus familiares” (IFB, 2020, p. 41). Com relação às políticas institucionais de formação docente adotadas pelo IFB no período, o documento afirma terem sido ofertadas “capacitações, formações, reuniões virtuais, *lives* e orientações sobre atividades letivas não presenciais; lançamento do curso Moodle intermediário e das trilhas de Aprendizagem” (IFB, 2020).

4. METODOLOGIA

Para investigar a política institucional para formação docente no período de suspensão do calendário o método proposto seguiu duas etapas: (a) o levantamento das ações divulgadas no sítio institucional e em documentos institucionais; e (b) a realização de entrevistas semi-estruturadas com quatro docentes, no intuito de compreender as experiências de formação para a adaptação ao ERE por eles vivenciadas.

Na primeira etapa, o levantamento de ações divulgadas no sítio institucional cobriu o período de 13 de março de 2020 a 31 de agosto de 2020, uma janela maior que o período de suspensão do calendário acadêmico, para que pudéssemos compreender de forma adequada os desdobramentos das ações formativas executadas no período que investigamos. Os documentos institucionais destinados a informar a comunidade acadêmica e comunidade externa sobre as ações da instituição frente à pandemia, editados até o final do ano de 2020, foram igualmente utilizados como fonte de informações, já que constituem parte significativa do discurso institucional sobre as ações empreendidas no período.

Na segunda etapa, o roteiro da entrevista foi estruturado considerando dois aspectos, divididos cronologicamente. Anteriormente à pandemia, inquiriu-se quanto ao preparo da instituição para o trabalho remoto; a utilização de alguma plataforma *online* como parte de seu trabalho docente; e a participação em capacitações promovidas pelo IFB para trabalhar com EaD. Durante a suspensão do calendário acadêmico os entrevistados foram perguntados sobre sua participação: (a) em capacitação (oferecida pelo IFB ou não) com objetivo de se preparar para aderir ao ERE (com foco em ferramentas digitais e/ou estratégias pedagógicas); (b) em discussões entre pares (em colegiados de curso ou coordenação pedagógica) com intuito de replanejar o currículo, disciplinas ou planejar estratégias de ensino remoto; e (c) em reuniões (de colegiado de curso/com a gestão do *campus* ou com a reitoria). As entrevistas foram realizadas de acordo com a opção dos entrevistados: dois deles preferiram realizar a entrevista presencialmente e dois, via serviço de comunicação por vídeo (Google Meet).

O conteúdo foi gravado com a permissão dos participantes e transcrito posteriormente. Para proteger a identidade dos entrevistados, serão referidos como docente 1 (D1), docente 2 (D2), docente 3 (D3) e docente 4 (D4). Todos os docentes entrevistados atuam em um mesmo *campus* do Instituto, cada um pertence a um colegiado diferente, de forma a tornar os relatos obtidos

razoavelmente representativos da realidade daquela unidade do IFB. Dos entrevistados, três possuíam dez anos de docência ou mais, enquanto um deles possuía três anos de docência. Todos relataram ter tido experiência prévia com EaD como apoio às atividades presenciais, entretanto, esta experiência não se deu necessariamente com a plataforma institucional (Nead).

Tal estudo se configura como qualitativo, uma vez que procura considerar o contexto histórico-cultural dos fenômenos sociais. A análise de dados foi realizada a partir da sistematização dos dados coletados e leitura crítica, de modo a integrá-los na construção de um sentido mais amplo (GIL, 2008) e de forma a destacar os principais aspectos levantados pela pesquisa. Considerando as diferentes técnicas de coleta de dados empregadas e a necessidade de interrelacionar tais materiais (TUZZO; BRAGA, 2016), optamos pela análise por triangulação, cujo objetivo é “abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138). “A triangulação permite à pesquisa um processo dialético, que busca enxergar novos horizontes dentro de um mesmo processo, considerando a perspectiva dos diferentes sujeitos envolvidos” (AGUIAR, 2019, p.64). Isto se dá a partir da articulação de três aspectos diferentes embasa o *modus operandi* da triangulação:

o primeiro aspecto se refere às informações concretas levantadas com a pesquisa, quais seja, os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados; o segundo aspecto compreende o diálogo com os autores que estudam a temática em questão; e o terceiro aspecto se refere à análise de conjuntura, entendendo como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 204).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O levantamento de ações voltadas para a política de formação docente divulgadas no sítio institucional no período de suspensão do calendário acadêmico resultou nas informações sistematizadas no Quadro 1.

QUADRO 1 – AÇÕES LEVANTADAS NO SÍTIO INSTITUCIONAL DO IFB

Data	Ação
03 de abril	A Diretoria de EaD do IFB oferece orientações para uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem. Divulga orientações para acesso e utilização de ferramentas básicas do Nead. Trata-se tutorial para possibilitar ao docente a configuração de uma sala virtual no naquele ambiente utilizando recursos e atividades básicas para disponibilização de conteúdos em diversas mídias e a

	realização de atividades de interação e mediação pedagógica.
17 de abril	<i>Dicas para gravar sua videoaula em casa</i> : Divulgação de vídeo produzido por servidor com dicas para produção de videoaulas com uso de celular.
29 de junho	<i>Diálogos Formativos acontece com o tema “E na hora de voltar?! Como fazer?”</i> : Conjunto de cinco ações formativas. Consistiu em um vídeo institucional, duas <i>lives</i> (palestras transmitidas ao vivo) e duas oficinas, realizadas entre 30 de junho e 10 de julho. As temáticas abordadas foram: Os efeitos do isolamento social na vida escolar; Metodologias ativas e a articulação aos ensinos presencial e não presencial: reflexões sobre a mudança de paradigma da sala de aula; Como fazer uma avaliação diagnóstica; Planejamento de componentes curriculares com atividades não presenciais; e Reorganização do tempo escolar e a integração curricular: o que observar ao planejar.

Fonte: Elaboração própria

Tal procedimento não permitiu colher informações suficientes para compreender como foram articuladas as ações voltadas para a capacitação no contexto do ERE. O segundo procedimento, coleta de dados em documentos institucionais, permitiu depreender que o referido “Diálogos Formativos”, definido como “um programa especial de formação pedagógica para os servidores visando ao retorno das aulas” (IFB, 2020a), foi o núcleo da política institucional adotada para capacitação docente no contexto do ERE.

O sucedâneo do curso que já era ofertado desde 2017, “Explorando os Potenciais da EaD Etapa 1”, foi ofertado sob o título “Moodle para Professores – Básico”, tendo tido 421 inscritos no início de julho de 2020 (IFB, 2020a). Não obtivemos dados sobre quantos docentes concluíram a formação. Outro componente importante da estratégia institucional para formação docente foram as parcerias com outras instituições da Rede Federal: “[...] o curso ‘Metodologias Ativas de Ensino’, ofertado pelo IF Fluminense, contemplou 111 servidores” (IFB, 2020a, p. 6).

Outras ações foram identificadas, porém estas foram divulgadas na semana posterior ao fim do recorte temporal do estudo (27 a 31 de julho), referente ao período de suspensão do calendário acadêmico. Consideramos que elas compõem as estratégias da instituição para o período, ainda que tardiamente executadas: divulgação do *ProEdu*, um repositório de recursos educacionais, organizado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) e divulgação de guia de tutoriais sobre o *Google Sala de Aula*, para os cursos que optaram por essa plataforma virtual de aprendizagem.

Passadas estas duas primeiras coletas de dados, ainda não dispúnhamos de informações suficientes para compreender como foi feito o planejamento da política institucional de formação docente no período, também não havia ficado claro qual teria sido a adesão dos docentes às ações.

Para obter tais dados, optou-se por realizar uma consulta ao órgão por meio do Serviço de Informação ao Cidadão – SIC/IFB.

A resposta, que partiu da Diretoria de Desenvolvimento de Ensino (DRDE) e da Diretoria de Educação à Distância (DEAD), ambas ligadas à Pró-Reitoria de Ensino do IFB (PREN), relata que a estratégia de formação docente desenvolvida para apoiar os docentes com a transição para o ERE foi planejada “a partir das múltiplas instâncias de comunicação, decisão e trabalho coletivo, tais como: fóruns da coordenação pedagógica, fóruns dos diretores de ensino, reuniões de gestores e com o Colégio de Dirigentes”. Não fica explícito como estas instâncias, por sua vez, coletaram informações junto aos docentes, de modo a subsidiar o mapeamento das demandas e a partir daí, planejar estratégias.

Quanto a adesão às ações, a resposta se limitou a relatar o número de visualizações obtidas pelos vídeos dos diálogos formativos, veiculados no canal da instituição no Youtube, o “TV IFB”. Tais dados foram desprezados, já que não servem de índice para auferir a adesão às ações por parte dos docentes do IFB, uma vez que os vídeos foram compartilhados publicamente para ampla audiência naquela plataforma. A resposta apontou também o desenvolvimento de uma política institucional mais estruturada, entretanto, esta foi instituída a partir de outubro de 2020, período fora do recorte temporal em foco na presente pesquisa.

Um fato que chama atenção é que, perguntadas expressamente sobre estratégias de Formação Docente, as direções respondentes consideraram a edição “material normativo a partir de documentos de orientação disponibilizado por meio de notas técnicas e resoluções” como uma das estratégias utilizadas para aquele fim.

Os cursos “Teoria e Prática do Design Instrucional - Planejamento de projetos educacionais com ênfase em educação a distância” e “Docência Virtual”, ambos contratados pelo IFB, não foram citados na resposta à consulta feita ao órgão. Dados disponibilizados em um relatório de agosto de 2020 relatam que àquela época, tais cursos já haviam capacitado “40 profissionais cada”. Todos os cursos permanecem à disposição dos servidores, uma vez que são na modalidade autoinstrucionais” (IFB, 2020a, p. 6). Segundo o site institucional, o curso “Teoria e Prática do Design Instrucional” foi cursado por 20 servidores e foi encerrado em setembro de 2020⁵, com a finalidade de multiplicar em todas as unidades do IFB o conhecimento adquirido. Um dos produtos

⁵ Disponível em < <https://www.ifb.edu.br/reitori/24947-servidores-do-ifb-participam-de-curso-de-designer-instrucional> >.

do curso foi um “projeto de curso de Designer Instrucional” que pode ser desenvolvido na instituição. Não há informações sobre a oferta deste curso e também não foram encontrados outros dados sobre o curso “Docência Virtual”.

Outro material normativo considerado dentre as estratégias de formação docente é o “Caderno de orientações pedagógicas”⁶ lançado pela PREN em 7 de julho de 2020. O texto, elaborado pela PREN em parceria com o Fórum de Diretores de Ensino e Pesquisa, as Coordenações Pedagógicas, os psicólogos e assistentes sociais dos *campi*, é de especial interesse para nosso foco aqui, já que permite compreender, através das estratégias pedagógicas sugeridas para a retomada das atividades letivas, como a instituição percebia o papel dos professores neste processo.

O mesmo documento indica, a título de estratégias e recursos pedagógicos: (a) integração dos componentes curriculares; (b) interdisciplinaridade na organização curricular; (c) sala de aula invertida; (d) Aprendizagem Baseada em Problemas; (e) reorganização do tempo escolar; (f) Roteiro de aprendizagem/estudo dirigido; (g) portfólio; (h) trilhas de aprendizagem. Estas estratégias convergem razoavelmente com as temáticas abordadas nos “Diálogos Formativos”, restando buscar compreender como tais estratégias foram percebidas pelos docentes.

O relato dos entrevistados explicitou as percepções sobre as estratégias de formação docente no âmbito do IFB. Os docentes foram unânimes em afirmar que a instituição não estava pronta para o trabalho remoto. Esta prontidão para a adaptação ao trabalho remoto foi um fator ausente na maioria das instituições investigadas por Salmi (2020), levando estudantes e professores a enfrentar novos e significativos desafios. Presumivelmente, a prontidão para o trabalho remoto se aliou a processos de transformação digital já em curso nas instituições, o que requer repensar, reestruturar e reinventar integralmente as Instituições de Ensino Superior (BENAVIDES *et al.*, 2020).

D1 assinalou que, em sua percepção, a maior dificuldade da instituição naquele período foi a comunicação, frisando a ausência de reuniões com a gestão do *campus* para abordar as decisões institucionais a respeito da pandemia. Para Salmi (2020, p. 12), um dos fatores de sucesso na resposta à pandemia nas IES foi a implementação de uma estratégia de comunicação transparente,

⁶ Disponível em

<<https://www.ifb.edu.br/attachments/article/23605/Caderno%20de%20Orienta%C3%A7%C3%B5es%20Pedag%C3%B3gicas%20-%20PANDEMIA.pdf>> Acesso em 29 nov. 2021.

pois esta aumentaria “o nível de consciência e apropriação de toda a comunidade acadêmica em tempos de crise”.

O mesmo autor pontua que a existência de uma unidade organizacional dedicada ao ensino e aprendizagem desenvolvida e experiente é um fator que facilita “a transição para a educação *online* e introduzir práticas curriculares e pedagógicas inovadoras” (SALMI, 2020, p. 12). D2 afirma que a DEAD no IFB, antes da pandemia, era incipiente e constituída por um “grupo pequeno” que tinha “ações muito pontuais”. D2 destaca que o Nead era uma “ferramenta institucional para acompanhamento de tarefas no sistema EaD”, entretanto, para D2, esta era uma ferramenta “trabalhosa” e pouco usada pelos docentes.

Anteriormente à pandemia, D1 não utilizava nenhuma plataforma virtual como suporte ao ensino presencial. Para ele, o uso da plataforma oficial do IFB era “trabalhosa” pois dependia de autorização da DEAD para abertura de turmas. D2 e D3 utilizavam plataformas diferentes da institucional, apenas como um repositório de atividades e materiais didáticos, e não de forma contínua ou incorporada as estratégias pedagógicas. Este fato reforça a tese da fragilidade de políticas institucionais anteriores à pandemia que efetivamente induzissem à incorporação destas ferramentas como suporte à educação presencial.

Quanto à participação em capacitações prévias a 2020 promovidas pelo IFB para trabalhar com ferramentas digitais, D1 e D2 relataram nunca haver participado. D3 relata ter cursado o “Moodle para Professores – Básico” anteriormente à pandemia, porém, não avalia o curso como tendo atendido suas expectativas ou sido relevante para enfrentar a transição para o ERE: “uma vez, por iniciativa minha mesmo, eu fui lá no [cita um dos *campi* do IFB] fazer um curso de *moodle*, mas, porque eu não consegui usar, você aprende e não usa, então eu voltei praticamente à estaca zero” (D3, Entrevista, 2021). Ele não teria utilizado os conhecimentos obtidos pois a oferta da capacitação se deu em um momento em que D3 já havia organizado seu trabalho pedagógico para aquele semestre. Além disso, D3 cita que, à época, docentes optavam livremente pela plataforma virtual adotada, e como não desejava ser o único de seu colegiado a migrar para o Nead, permaneceu utilizando outra plataforma. D4, embora não recorde ter participado de capacitações promovidas para trabalho com ferramentas digitais pelo IFB anteriormente à pandemia, ressaltou a existência de incentivo institucional para uso da plataforma institucional, porém, de forma incipiente.

Explorando o tópico capacitação, D1 e D2 relatam dificuldades em conciliar a rotina de trabalho com a adesão às capacitações promovidas pelo órgão. Por vezes tais capacitações ocorrem de forma avulsa à jornada semanal de trabalho docente, revelando um problema anterior à pandemia. Para D3, a política de formação docente, mesmo antes da pandemia, não era desenvolvida de forma consistente e raramente era executada de modo a abranger todo o corpo docente. Para ele, a política institucional de formação docente era apenas “sugestiva”, frequentemente permanecendo em segundo plano ante uma frequente sobrecarga de atividades. D4 endossou tal fala, afirmando que, em geral, lhe falta tempo para aderir às capacitações oferecidas pela instituição. Segundo D1

Essa questão de capacitação no instituto me incomoda, porque a única capacitação que de fato o instituto ‘pega corpo’ para realizar são as semanas pedagógicas, (...) eu não entendo aquilo como uma capacitação, porque ela é curtíssima, às vezes de um dia com palestras na verdade de 2 horas, 4 horas. Eu não consigo enxergar isso como uma capacitação. O resto, ele [o Instituto] não traz, por exemplo, no corpo das 40 horas do docente... ‘olha, a gente vai ter um momento para capacitação ainda no seu horário de trabalho’, ele disponibiliza ali, mas é para *voce* fazer, né? Então... assim, eu tenho horas pra capacitação, mas eu que vou atrás... não é uma política institucional. A política é ‘ó, você tem direito a horas’, mas não tem algo assim, em que o próprio instituto guie o que ele quer (...) [por exemplo] ‘eu quero que os docentes utilizem o EaD’, ele [o Instituto] não coloca isso pra gente no sentido de promover... Ele não promove. Ele fala que você tem horas... Ok, eu posso fazer uma capacitação dessa, como qualquer outra que, pra minha área, pra mim, eu vou preferir, qualquer área da [cita a área de formação], por exemplo, eu vou preferir (D1, Entrevista, 2021).

Ao avaliar expressamente a participação em alguma capacitação com objetivo de se preparar para aderir ao ERE (ferramentas digitais e/ou estratégias pedagógicas) durante a suspensão do calendário acadêmico, D1 não realizou nenhuma formação durante a suspensão do calendário, para ele, o que houve foi um apelo por parte da instituição para que os docentes buscassem se capacitar através de ofertas externas. D2 relata que durante a suspensão do calendário acadêmico realizou o curso “Moodle para Professores – Básico”, tendo este ajudado a “instrumentalizar tarefas”. Porém, na avaliação de D2, esta capacitação teria auxiliado “mais como uma questão administrativa do que com uma questão pedagógica”. Este relato está em acordo com a literatura quando afirma que o domínio de TICs é apenas o primeiro passo de um processo de migração para o ambiente *online* que requer, não uma mera transposição de ideias tradicionais, a proposição de estratégias pedagógicas diferenciadas para atender à demanda dos estudantes e professores (HODGES *et al.*, 2020).

A experiência de D4 no período foi diferente. Ele cita a participação no curso autoinstrucional “Planejamento de Componente Curricular com Atividades Não Presenciais”, ofertado pelo IFB entre 08 de julho a 31 de agosto de 2020, cuja carga horária foi de 4 horas:

Eu adorei (...), foi o [curso] de planejamento, que era falando das taxonomias, falando de como você montar o teu objetivo de aprendizagem e depois falando como você usar os instrumentos tecnológicos em cima dos teus objetivos de aprendizagem, e aí eles entraram um pouquinho no *moodle*, não deram... falavam só os recursos do *moodle* que você pode usar para cada coisa, mas não ensinaram a usar nada...Esse curso de planejamento foi um divisor de águas para mim, porque eu vi o quanto eu *tava* longe da educação à distância e o quanto ela era rica. Ficou claro para mim que *tava* sendo pregado autonomia do estudante, o aprender a aprender (...). Por conta desse curso, eu comecei a aprender todo o potencial que isso [o uso de plataformas digitais] tinha (D4, Entrevista, 2021).

A partir desta experiência, D4 passou a fazer uma busca ativa de outros conteúdos para se capacitar, o que atribuiu à sua “curiosidade”. Chama atenção o fato de que esta ação não foi mapeada em nenhuma das etapas anteriores desta pesquisa: não surgiu na resposta à solicitação de informação, não foi destaque no portal de notícias da instituição, nem citada nos documentos institucionais consultados.

Durante a suspensão do calendário, D3 e D4 recordam ter participado de uma ação local promovida pelo *campus* no formato de uma roda de conversa IFB entre docentes e a DEAD com a temática “Breve Contextualização sobre Atividades à Distância e Atividades não-presenciais”. Na avaliação de D3, a ação promovida pelo *campus* foi pontual e insuficiente, enquanto para D4, a participação foi bastante proveitosa à medida que abordou a diferença entre ERE e EaD, além de trazer dados sobre as previsões legais disponíveis à época.

Tanto D3 quanto D4 relataram ter participado de capacitações externas. D3 relata ter feito um curso autoinstrucional promovido pelo Colégio Dom Pedro II intitulado “Gravação de videoaulas para professores”, que abordou apenas aspectos técnicos de ferramentas para aulas online: “uma coisa é você aprender as ferramentas, eu comecei a entender as ferramentas, mas outra coisa é o estilo de aula, (...) mas entender a estratégia pedagógica, não [foi possível]” (D3, Entrevista, 2021). D4 também destacou o papel das formações externas no intuito de compreender melhor aspectos das metodologias ativas.

Quanto à participação em discussões entre pares (em colegiados de curso ou coordenação pedagógica) com intuito de replanejar o currículo, disciplinas ou planejar estratégias de ensino remoto, as respostas indicaram que o apoio institucional não foi o fator preponderante no sucesso da implantação do ERE durante o primeiro semestre de 2020.

Para D2, a interação com outros colegas que já trabalhavam com ferramentas digitais foi mais eficaz que os cursos formalmente promovidos pela instituição no contexto da adaptação para o ERE, entretanto, esta interação não teria sido necessariamente estimulada pela instituição ou ocupado espaços formalmente instituídos para essa troca:

Então, assim... quem conversou com o coleguinha que já sabe alguma coisa se virou para trabalhar com o *moodle* (...) [Cita o nome de outro professor] sabia fazer gravação de vídeo e ele fez, tipo, um minicurso com a gente, ele entrou com a gente... por isso eu falo, não foi institucional, foi um professor que se dispôs [...] a ensinar como fazia gravação de vídeo (D2, Entrevista, 2021).

D1 afirma que “as políticas são genéricas e sempre passando a responsabilidade de discutir tudo no âmbito do colegiado, o que soa como se fosse democrático e participativo, porém [ocorre] sem amparo nenhum”. D3 afirmou que as discussões entre seus pares ocorriam fora de espaços e tempos com aquela finalidade. Para ele, anteriormente à decisão de retomada pelo Conselho Superior da Instituição não havia muitos elementos para discussão nos colegiados, e após a deliberação, o tempo foi curto considerando todos encaminhamentos e discussões necessárias: “teve demora também... (...) Mesmo que a gente soubesse que que a gente ia fazer a gente tinha que tentar pensar em alguma coisa para fazer, acho que a gente ficou esperando muita informação que não veio... eu vejo uma falha dos dois lados [*campus* e reitoria]” (D3, Entrevista, 2021). Para Salmi (2020) as redes profissionais dentro e entre instituições de ensino são importantes plataformas que podem dar apoio a docentes que enfrentem dificuldades em se adaptar à educação *online*.

Acreditamos que, por abarcarem aspectos pedagógicos e institucionais, as estratégias de preparo para o ERE focadas em adaptação do currículo e reorganização de planos de ensino, teriam se beneficiado do trabalho coletivo, interno aos colegiados. Este, entretanto seria um requisito dispensável para estratégias focadas no desenvolvimento de competências digitais e domínio de

ferramentas e recursos tecnológicos educacionais, uma vez eu estas poderiam ser trabalhadas com êxito por meio da adesão a cursos autoinstrucionais ou palestras transmitidas ao vivo.

Para D4, o *campus* teria passado, em plena pandemia, pelo que definiu como “apagão pedagógico”, pois não teve atuação da coordenação pedagógica durante grande parte do período de suspensão do calendário, o que podemos inferir ter impactado no desenvolvimento de ações locais mais articuladas com o contexto específico do *campus*. Dados do Diário Oficial da União revelam que o cargo ficou vago a contar de 2 de julho de 2020, sendo ocupado apenas em 14 de janeiro de 2021. Pelas regras da Administração Pública, o superior hierárquico – no caso, o Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão do *campus* – avoca as funções do cargo vago. Este elemento, indicativo de uma tendência centralizadora por parte da gestão do *campus*, pode ter tido um papel importante na forma como ações locais foram organizadas, se mais ou menos articuladas entre si e em como as ações da reitoria foram difundidas no *campus*.

Quanto à participação em reuniões (de colegiado de curso/gestão do *campus*/reitoria) com intuito de debater a transição para o ERE, os entrevistados não recordaram ter participado de discussões deste gênero. Sobre o tópico, D2 enfatiza a ausência de reunião entre direção e servidores no período de suspensão do calendário acadêmico, sob alegação, por parte da gestão de que estaria aguardando orientações da reitoria, a despeito de uma relativa autonomia existente entre *campus* e reitoria. D3 reafirma a tensão quanto a autonomia do *campus* e a centralização de decisões pela reitoria. Entretanto, para ele ocorre o oposto: a reitoria garantiria demasiada liberdade decisória aos *campi*, sendo que, em sua avaliação, “alguns pontos poderiam ser unificados, porque acho que os problemas que a gente vai passar, todo mundo vai passar... Assim, o básico né?” (D3, Entrevista, 2021).

Sobre este aspecto, a literatura afirma que um dos fatores importantes para a governança efetiva durante a pandemia foi a “flexibilidade no gerenciamento e delegação de tomada de decisão para capacitar os atores acadêmicos e administrativos” (SALMI, 2020, p. 12). D3 destaca que as discussões sobre como o retorno ocorreria tardaram a acontecer, tendo se concentrado na semana de ambientação (27 de julho a 03 de agosto). Para ele, as semanas subsequentes à aprovação da Resolução 20/2020, que determinava o retorno, foram muito conturbadas, não tendo sido possível “entender direito como ia acontecer” (D3, Entrevista, 2021).

Para D2, as orientações da reitoria durante o período de suspensão do calendário teriam sido insuficientes para induzir um processo homogêneo entre os *campi* ou coordenar uma ação conjunta de capacitação que tivesse ampla adesão da categoria docente. Quanto ao que consideramos o núcleo da política institucional do IFB no período de suspensão do calendário, o conjunto de palestras e oficinas Diálogos Formativos, D1 pontua:

Para mim, enquanto servidora, que já tenho a minha carga, 40 horas preenchida, (...) eu não consigo encaixar o *Diálogos Formativos* na minha vida, [...] eu entendo que seja bom, que deveria, mas eu não consigo encaixar, entende? Novamente, por que não faz um *Diálogo Formativo* programado e assim..., não só na semana pedagógica, mas as tantas reuniões administrativas que temos que é obrigatório [participar] (...) para não discutir nada pedagogicamente, só [questão] administrativa. (...) Eu não considero que isso seja uma política, no sentido de indução, entende? (D1, Entrevista, 2021).

D3, por atuar em disciplinas práticas, salientou que uma das estratégias usadas foi a gravação de videoaulas nos laboratórios do *campus*, nos quais pudesse utilizar a infraestrutura e não permanecer apenas na dimensão teórica do conteúdo ministrado: “procurei até trazer conteúdo da prática pra teórica pro aluno sentir o que estou falando, ter essa experiência e ficar interessado” (D3, Entrevista, 2021).

Avaliando a experiência com o ERE ainda em curso, D3 afirmou ter constatado a inexistência de modelo ideal. Ele adotou uma estratégia pedagógica construída empiricamente, com base na “tentativa e erro” e sempre de forma flexível, buscando adaptar o trabalho pedagógico às necessidades dos estudantes, que teriam se diversificado a partir da transição para o ERE. D4 confirmou que as práticas desenvolvidas na retomada do calendário foram, no que ele definiu, “experimentais”. D2 revelou certa frustração ao tentar incorporar as estratégias sugeridas para adaptação ao ERE: “é muito mais difícil para o professor que *tá* aprendendo as coisas tentar fazer alguma coisa de inovação, então foi mais ou menos transferência [de estratégias] (...) esse negócio de metodologias ativas não funcionou muito [...] eu adaptei algumas coisas, algumas coisas funcionaram...” (D2, Entrevista, 2021). D4 estacou ainda que pretende, ao voltar para o ensino presencial, incorporar os aprendizados, ao que atribui um grande ganho para sua prática docente de forma geral, para ele “não tem mais volta (...), eu me vejo no presencial, mas não tem como não usar mais o Nead” (D4, Entrevista, 2021).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pandemia, a continuidade das atividades letivas com recursos educacionais digitais foi uma polêmica constante, alimentada pela desigualdade social que acarretaria uma exclusão digital de estudantes, sobretudo os da rede pública (MARTINS, 2020). Essa e outras incertezas teriam motivado um longo período sem atividades letivas na maioria das instituições federais de ensino. Esta transição foi profundamente desafiadora, e acarretou mudanças abruptas no sistema educacional por inteiro, tendo as instituições respondido de forma heterogênea.

Ao contrário do que Salmi (2020) reporta, de que muitas instituições foram capazes de realizar rapidamente a transição para a educação *online*, sem interromper a continuidade do ensino, a maioria das IES públicas brasileiras não foi capaz de responder agilmente neste contexto e interrompeu a atividade de ensino (CASTIONI *et al.*, 2021).

Se a pandemia foi um teste da agilidade organizacional (ZHAOHUI, 2020), as IES públicas federais, em sua maioria, falharam nesse teste. O estudo de caso ora em tela buscou compreender como uma instituição específica, o IFB, se preparou ao longo da suspensão do calendário acadêmico, para a adesão ao ERE, ocorrida em agosto de 2020, e vigente até então, em meados de janeiro de 2022. Era de se supor que, como a transição para o ERE da instituição ocorreu com um hiato de mais de quatro meses, esta tivesse se dado de forma razoavelmente planejada quando comparada a outras instituições brasileiras que fizeram a transição imediatamente, porém, esta realidade não foi observada no relato dos docentes entrevistados.

Compreendemos, com base na literatura (RONDINI *et al.*, 2020, p. 43), que a situação, por sua própria natureza, levou a uma transposição de conteúdos e adaptação de aulas presenciais para “plataformas *on-line* com o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), sem preparação para isso, ou com preparação superficial, também em caráter emergencial”. Entretanto, o sucesso na empreitada foi afetado pelo plano de transição e pelas estratégias institucionais de apoio e promoção da capacitação de professores (AMARAL; POLYDORO, 2020; FERDIG *et al.*, 2020; FLORES; GAGO, 2020; SALMI, 2020; SANDARS *et al.*, 2020).

Os achados do presente estudo de caso indicam que não houve propriamente uma ruptura quanto as políticas de formação docente desenvolvidas no âmbito do IFB que pudesse fazer frente à pandemia. O que se percebe é a continuidade de práticas de formação docentes esparsas, cuja

adesão foi optativa e fracamente endossada pela gestão do *campus* e reitoria. Apesar disto, vale frisar que o relato das experiências dos docentes com a implementação do ERE tornou claro que inexistia modelo pedagógico ideal, e que, nesse processo, eles tiveram de construir suas próprias estratégias empiricamente, com base em sucessos e insucessos.

Pontuamos ainda que o desafio da formação docente para a EPT extrapola os limites da pandemia uma vez que esta modalidade, não raro, abriga docentes sem formação pedagógica e que atuam em diversos níveis e modalidades de ensino, complexificando o planejamento da política voltada para tal fim (MOURA, 2008). Tal desafio requer enfrentamento a partir de políticas institucionais robustas, seja como etapa do processo seletivo de provimento de cargos, seja antes da lotação do docente nos *campi* da instituição, visando a mitigação da grande heterogeneidade desse professorado, que compromete sua profissionalização (MACHADO, 2011). Tais estratégias devem ser combinadas com a formação continuada em serviço, que, de modo complementar, possa dar suporte para a prática pedagógica concreta, planejada de forma sistemática e baseada nas necessidades de cada grupo específico e de cada segmento desta modalidade, de forma a evitar práticas pedagógicas centradas em um processo meramente empírico no qual cabe exclusivamente ao docente compreender o que funciona e o que não funciona. Outro ponto nevrálgico é que tal política de formação deve ser constantemente avaliada, gerando dados precisos que possam retroalimentar o planejamento das próximas ações.

Dimensões institucionais, administrativas e pedagógicas se confundem na tentativa de compor um quadro sobre o período estudado. Isto fica claro ao analisarmos um traço proeminente desvelado pela pesquisa: a ausência de dados institucionais sobre a adesão às ações de capacitação desenvolvidas, inviabilizando a avaliação da política adotada no período. A resposta do IFB aos questionamentos encaminhados demonstra também a falta de clareza das Diretorias da PREN quanto ao que deve ser compreendido como política de formação docente, uma vez que trouxe informações sobre o material normativo disponibilizado (notas técnicas e resoluções) e documentos de orientação.

Um dado que confirma a confusão institucional quanto ao que vem a ser uma *política institucional para capacitação docente* são as ações arroladas no tópico “capacitações” do documento “Covid -19: Relatório de ações IFB”. Nele, investimentos “no aprimoramento do seu Ambiente Virtual de Aprendizagem, o Moodle” (IFB, 2020a, p. 4) é indicado como sendo relativo à dimensão

de capacitação. Esta associação demonstra desconhecimento do que seja o desenvolvimento profissional docente e de como fomentá-lo institucionalmente.

A atividade mais bem avaliada pelos entrevistados foi a troca de experiências entre os pares, possibilitando a capacitação para uso de ferramentas e plataforma institucional, bem como o alinhamento de estratégias pedagógicas coletivas entre os docentes que realizam a integração curricular. Chama a atenção o fato de que tais discussões tenham ocorrido fora de espaços formalmente constituídos para este debate – colegiados e reuniões pedagógicas, o que pode indicar sua subutilização ou a predominância de pautas não-pedagógicas. Este achado também contesta o Relatório de Ações IFB, que afirma que “o IFB tem pensado e debatido como seria a retomada, inclusive com a participação dos colegiados de curso discutindo, estudando e aprendendo sobre novas metodologias de ensino” (IFB, 2020a, p. 4).

Na leitura da instituição “a retomada das atividades letivas não presenciais foi o propulsor para o início de uma mudança de paradigma no IFB” (IFB, 2020a, p. 5), o que seria adensado com uma maior adesão à metodologia de projetos integradores e com a intensificação do planejamento coletivo. Tais apontamentos foram confirmados em parte pelo relatado nas entrevistas, entretanto, cabe salientar que a manutenção e qualificação destas atividades requer intervenção sistemática da instituição com vistas capacitar docentes para trabalhar com estas estratégias.

O Instituto Federal de Brasília é uma instituição que ainda não completou 15 anos de existência, portanto, sua identidade institucional ainda se encontra em construção. Conforme as expectativas de Martins (2020, p. 254), no “paradigma educacional pós-Covid, não fará mais sentido perdermos tempo categorizando o que é educação a distância ou educação presencial. A educação mediada por recursos educacionais digitais será o novo normal”. Resta continuar acompanhando como esta instituição, ainda nova, conduzirá essa transição para este novo paradigma, transição esta que demandará mais do que palestras quinzenais transmitidas ao vivo sobre tópicos “indispensáveis” ao novo normal.

REFERÊNCIAS

AMARAL, E. M.; POLYDORO, S. A. Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação na Unicamp. **Linha Mestra**, v. 41^a, p. 52, 2020. https://doi.org/10.34112/1980-9026*2020N41AP52-62.

AGUIAR, S. M. S. **Juventudes e escolarização**: o ensino médio e o desafio da formação crítica de jovens pertencentes a comunidades empobrecidas. 2019. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Goiás, 2019.

BENAVIDES, L. M. C. *et al.* Digital transformation in higher education institutions: A systematic literature review. **Sensors (Switzerland)**, [s. l.], v. 20, n. 11, p. 1–23, 2020. doi.org/10.3390/s20113291

CASTIONI, R.; MELO, A. A. S.; NASCIMENTO, P. M.; RAMOS, D. L. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação**, n. 29, v. 111, p. 399–419, 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903108>

CRAWFORD, J.; BUTLER-HENDERSON, K.; JURGEN, R. MALKAWI, B. H.; GLOWATZ, M.; BURTON, R.; MAGNI, P.; LAM, S. Covid-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. **Journal of Applied Learning & Teaching**, v. 3, n. 1, 2020. DOI: <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>.

DIAS-TRINDADE, S.; MOREIRA, J. A.; FERREIRA, A. G. Pedagogia(s) 2.0 em rede no ensino superior. In: DIAS-TRINDADE, S.; MOREIRA, J. A.; FERREIRA, A. G. (Coord.) **Pedagogias digitais no Ensino Superior**. Coimbra: Cinep.ipc, 2020. P. 9-23.

FERDIG, R.E.; BAUMGARTNER, E.; HARTSHORNE, R.; KAPLAN-RAKOWSKI, R.; MOUZA, C. Teaching, Technology, and Teacher Education during the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field. **Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)**, 2020. Disponível em < <https://www.learntechlib.org/p/216903/> > Acesso em: 23 out. 2021.

FLORES, M. A.; GAGO, M. Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. **Journal of Education for Teaching**, jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>.

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

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning Friday. **EDUCAUSE Review**, March 27, 2020 Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 28 set. 2021.

IFB **Balanco do COE/IFB**. 2020. Disponível em <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/23987/Comit%C3%AA%20de%20Emerg%C3%Aancia%20do%20IFB%20-%2002-06-2020%20-%20Balan%C3%A7o.pdf> Acesso em 29 nov. 2021.

IFB **Covid -19: Relatório de Ações IFB**. 2020a. Disponível em <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/24559/Relato%C3%A7%C3%A3o%20de%20a%C3%A7%C3%B5es%20covid.pdf> Acesso em 29 nov. 2021.

IFB **Plano de Contingência COE/IFB**. 2020b. Disponível em <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/24088/V1%20-%20Plano%20de%20Conting%C3%Aancia%20do%20IFB%20para%20enfrentamento%20da%20Covid-19.pdf> Acesso em 29 nov. 2021.

IFB. **Relatório de Gestão 2020**. 2021. Disponível em http://diretorios.ifb.edu.br/diretorios/1589/arquivos/download/1%C2%AA_Vers%C3%A3o_do_Relat%C3%B3rio_de_Gest%C3%A3o_2020.pdf Acesso em 29 nov. 2021.

IFB. **Resolução 33/CS/IFB**. 2019. Disponível em https://www.ifb.edu.br/attachments/article/19574/RESOLU%C3%87%C3%83O%2031_2019%20-%20RIFB_IFB%20-%20Regulamento%20da%20distribui%C3%A7%C3%A3o%20da%20carga%20hor%C3%A1ria%20semanal%20de%20trabalho%20de%20docentes1.pdf Acesso em 29 nov. 2021.

MACHADO, L. R. S. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, v. 20, n. 35, p. 201-208. São José dos Campos: jul. 2014.

MARTINS, R. X. A COVID- 19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio. **Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 25 nov 2021.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, p. 23-38, 2008.

REDECKER, C. European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. PUNIE, Y. (Org.). **Publications Office of the European Union**, Luxembourg, 2017, DOI: <https://doi.org/10.2760/159770>, JRC107466.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia Do Covid-19 e O Ensino Remoto Emergencial: Mudanças na Práxis Docente. **Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 41–57, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57.

SALMI, J. COVID's Lessons for Global Higher Education: Coping with the Present while Building a More Equitable Future. **Lumina Foundation**, 2020. Disponível em < <https://www.luminafoundation.org/wp-content/uploads/2020/11/covid-lessons-for-global-higher-education.pdf> > Acesso em 28 set. 2021

SANDARS, J. *et al.* Twelve tips for rapidly migrating to online learning during the COVID-19 pandemic. **MedEdPublish**, v. 9, n. 1, p. 82, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15694/mep.2020.000082.1>.

SCHLEICHER, A. The state of higher education: One year into the COVID-19 pandemic. **OECD**, 2021. Disponível em: <<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/83c41957-en.pdf?expires=1628129999&id=id&accname=guest&checksum=0D383007273F8F1B8BF07B32EB9F512A>>. Acesso em: 23 out. 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas 1987.

TUZZO, S. A; BRAGA, C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v. 4, n. 5, p. 140-158, ago. 2016.

TYTON; DIGITAL PROMISE. **Time for class Covid-19 part 1:** A national survey of faculty during Covid-19, 2020. Disponível em: <https://tytonpartners.com/library/time-for-class-covid19-edition-part-1/>. Acesso em: 13 out. 2021.

ZHAOHUI, W. How a top Chinese university is responding to coronavírus. **World Economic Forum**. 16 mar. 2020. Disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2020/03/coronavirus-china-the-challenges-of-online-learning-for-universities/> Acesso em: 23 out. 2021.