

# PERCEPÇÕES DOCENTES EM RELAÇÃO AO AGIR E FAZER PROFISSIONAL NO CONTEXTO PANDÊMICO VIVIDO

*Gleyds Silva Domingues\**  
FABAPAR/Carolina University  
<https://orcid.org/0000-0002-4254-321X>

*Kátia Silva Cunha\*\**  
UFPE-Campus Agreste  
<https://orcid.org/0000-0001-9282-715X>

*José Ayron Lira dos Anjos\*\*\**  
UFPE-Campus Agreste  
<https://orcid.org/0000-0002-0419-9323>

## RESUMO

A discussão teórico-metodológica construída nesta investigação tem como proposta analisar as percepções docentes em relação ao agir e ao fazer profissional no contexto da pandemia, ocorrido entre os anos de 2020-2021, no que diz respeito à prática educativa concretizada no processo ensino e aprendizagem em sua estrutura e organização. Para tal ação, foi preciso usar de sensibilidade para escutar seus dilemas e pensar sobre as estratégias constituídas em resposta ao cenário educacional configurado, o qual demandou ajustes e acomodações ao trabalho docente efetivado e marcado pelo caráter emergencial que produziu incertezas, mas ao mesmo tempo resiliência e superação. A investigação caracteriza-se pela abordagem qualitativa e utiliza-se da análise do discurso (AD), de linha francesa. Busca-se compreender não apenas os impactos da pandemia no âmbito da prática docente, mas o posicionamento assumido diante do seu contexto de trabalho. A composição da amostra foi efetivada a partir do envio de um questionário do tipo *survey* para 30 docentes, contendo três perguntas, pelo aplicativo *WhatsApp*. Desses, obteve-se a devolutiva de 14 docentes ao questionário. A partir da aplicação da AD, emergiram 3 categorias extraídas das falas dos respondentes: do planejamento e da organização dos tempos de aprendizagem; o processo de eleição de metodologias; e o espaço da aula. Ao final da análise, observa-se que os docentes se reinventam e buscam encontrar alternativas que sejam relacionais, coerentes e integradoras com

---

\* Doutora em Teologia, Faculdades EST. Professora das Faculdades Batista do Paraná e Carolina University. Paraná, Brasil e Carolina do Norte, EUA. E-mail: [professora.gleyds@fabapar.com.br](mailto:professora.gleyds@fabapar.com.br)

\*\* Doutora em Educação, UFPE. Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco. Diretora de Gestão Acadêmica da Universidade Federal de Pernambuco (PROGRAD/DGA), Recife/Caruaru, Pernambuco, Brasil. E-mail: [katia.scunha@ufpe.br](mailto:katia.scunha@ufpe.br)

\*\*\* Doutor em Química pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor adjunto IV da Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Pernambuco, Brasil. E-mail: [jose.ayron@ufpe.br](mailto:jose.ayron@ufpe.br)

o objetivo educativo almejado, à medida que situam seu trabalho, refletem sobre a prática pedagógica efetivada, reconhecem suas limitações e produzem possibilidades permeadas pela criatividade em atendimento ao momento vivido. **Palavras-chave:** Trabalho docente. Contexto pandêmico. Processo ensino e aprendizagem.

## ABSTRACT

### TEACHERS' PERCEPTIONS IN RELATION TO THEIR PROFESSIONAL ACT AND DOING IN THE PANDEMIC CONTEXT EXPERIENCED

The theoretical-methodological discussion built in this research aims to analyze teacher perceptions in relation to acting and doing professionally in the context of the pandemic, which occurred between the years 2020-2021, with respect to the educational practice implemented in the teaching process and learning, in its structure and organization. For such action, it was necessary to use sensitivity to listen to their dilemmas and think about the strategies constituted in response to the configured educational scenario, which required adjustments and accommodations to the effective teaching work marked by the emergency nature that produced uncertainties, but at the same time resilience. and overcoming. The research is characterized by a qualitative approach and uses French discourse analysis (AD). The objective is to understand not only the impacts of the pandemic in the field of teaching practice, but also the position taken in the context of their work. The composition of the sample was carried out by sending a survey-type questionnaire to 30 teachers, which contained three questions through the WhatsApp application. Of these, 14 teachers' responses to the questionnaire were received. From the application of the AD, 3 categories emerged from the statements of the respondents: planning and organization of learning times; the process of choosing methodologies; and the classroom space. At the end of the analysis, it is observed that teachers reinvent themselves and seek to find relational, coherent and integrating alternatives with the desired educational objective, while they situate their work, reflect on effective pedagogical practice, recognize their limitations and produce possibilities permeated by creativity. in response to the moment lived.

**Keywords:** Teaching. Pandemic context. Teaching and learning process.

## RESUMEN

### PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES EN RELACIÓN CON SU ACTUAR PROFESIONAL Y HACER EN EL CONTEXTO DE PANDEMIA VIVIDO

La discusión teórico-metodológica construida en esta investigación tiene como objetivo analizar las percepciones docentes con relación al actuar y hacer profesionalmente en el contexto de la pandemia, ocurrida entre los años 2020-2021, con respecto a la práctica educativa implementada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. proceso, en su estructura y organización. Para tal acción, fue necesario usar la sensibilidad para escuchar sus dilemas y pensar las estrategias constituidas en respuesta al escenario educativo configurado, lo que requirió ajustes y acomodaciones al trabajo docente efectivo marcado

por el carácter de emergencia que produjo incertidumbres, pero al mismo tiempo resiliencia. . y superación. La investigación se caracteriza por un enfoque cualitativo y utiliza el análisis del discurso francés (AD). El objetivo es comprender no solo los impactos de la pandemia en el campo de la práctica docente, sino también la postura asumida en el contexto de su trabajo. La composición de la muestra se realizó mediante el envío de un cuestionario tipo encuesta a 30 docentes, el cual contenía tres preguntas a través de la aplicación WhatsApp. De éstas, se recibieron 14 respuestas de docentes al cuestionario. De la aplicación del AD, surgieron 3 categorías de las declaraciones de los entrevistados: planificación y organización de los tiempos de aprendizaje; el proceso de elección de metodologías; y espacio de aula. Al final del análisis se observa que los docentes se reinventan y buscan encontrar alternativas relacionales, coherentes e integradoras con el objetivo educativo deseado, al mismo tiempo que sitúan su trabajo, reflexionan sobre la práctica pedagógica efectiva, reconocen sus limitaciones y producir posibilidades permeadas por la creatividad. en respuesta al momento vivido.

**Palabras clave:** Trabajo docente. Contexto pandémico. Proceso de enseñanza y aprendizaje.

## Introdução

O trabalho docente<sup>1</sup> é tema recorrente nos estudos e nas investigações sobre formação e profissionalização de professores e professoras e vem ganhando mais espaço no contexto das pesquisas no âmbito da formação de professores<sup>2</sup> pois levanta problemáticas que são enfrentadas em seu fazer educativo. Essas interpelam os docentes como protagonistas de saberes, conhecimentos e experiências, demandando uma resposta reflexiva diante do processo e da prática de ensino e aprendizagem.

### O campo da formação e profissionalização<sup>3</sup>

- 1 Neste texto defende-se o trabalho docente a partir das considerações de Sacristán (1991, p. 74), ao ressaltar que as competências técnicas não são limitadas às destrezas advindas de conhecimento concreto ou experiência e nem à descoberta pessoal. Afinal, o/a docente não pode ser identificado como um técnico, artista, ou outra denominação, antes é um profissional que no desenvolvimento de sua ação requer um conjunto de saberes e conhecimentos.)
- 2 Ao se acompanhar a difusão de literatura sobre a formação docente, os estudos apontam para a necessidade de um profissional reflexivo (Schon, 1983; Zeichner, 1993, 2003, 2020), que constrói seus próprios saberes (Tardif, 2022), que precisa se orientar pela pesquisa (Cachapuz, 2002) e construir competências (Perrenoud, 2001).
- 3 Nesse sentido, Guimarães (2004, p. 27) aponta que a melhoria da profissionalidade docente está no processo de investimento na formação. É nesse sentido que o profes-

docente permite que se possa fazer algumas inferências sobre o sentido de ser da prática educativa e como ela se materializa no agir e no fazer profissional de professores e professoras. Inferências, porque se têm aproximações do que de fato ocorre no contexto de sua ação. Afinal, não se pode absolutizar as ações e nem mesmo os saberes distanciados das experiências vividas por cada um/a dos/das docentes.

Os saberes docentes expressam a maneira como cada professor/a se posiciona diante da sua prática educativa. Suas experiências são únicas, porque o seu contexto é único. Não se

---

sionalismo ganha significação e a identidade se corporifica nos âmbitos pessoal, profissional e coletivo. O profissionalismo apresenta-se nos atos de “conceber, planejar e avaliar sua prática pedagógica” (Brzezinski, 2002, p. 12). Ela é decorrente do processo histórico que se estabelece nas relações sociais e valida-se nos grupos de pertença (Cunha, 1999, p. 132); por este motivo, o conhecimento docente não se limita ao campo puramente acadêmico e nem mesmo à experiência. Antes, requer reflexão e compreensão sobre o contexto de atuação, a fim de que se possa trabalhar com a situação vivida, a partir dos objetivos formativos desenhados. O profissionalismo, portanto, é um saber agir e pensar reflexiva e criticamente diante dos desafios. Essa é sua contribuição com o desenvolvimento da sociedade e do próprio conhecimento (Alarcão, 1998, p. 104).

pode dizer que há uma homogeneidade de contextos educativos; o que se tem são representações ou constatações de situações similares, mas não iguais, cujo enfrentamento demandará posicionamento em forma de resposta.

A partir da compreensão sobre a diversidade de contextos, cabe ressaltar que a análise sobre o trabalho docente precisa ser localizada e específica, ou seja, é preciso olhar para a situação apresentada e extrair indicativos que possam dar evidências do agir e fazer profissional e dos saberes que ganham representatividade na forma como cada professor/a pensa, faz, sente e estabelece as conexões entre o conhecimento e a realidade.

O trabalho docente assume, portanto, a perspectiva teórico-metodológica no trato com o conhecimento e com o conteúdo desse fazer. Isso indica a impossibilidade de se distanciar do conhecimento produzido e tampouco de suas ações, visto que elas fazem parte de um saber teórico-prático que foi sendo consolidado ao longo de sua trajetória profissional.

É neste sentido que se faz necessário não apenas falar do trabalho docente, mas perceber como ele é significado e resignificado no fazer e agir profissional. Então, a proposta deste artigo não consiste em discorrer sobre o sentido de ser do professor, e sim em ouvir suas vozes, inquietações e incursões sobre os desafios provenientes de sua realidade profissional.

Para tanto, como proposta de investigação é eleita a seguinte problemática: de que maneira o contexto pandêmico atingiu o fazer e agir profissional dos docentes, no que diz respeito à prática educativa concretizada no processo ensino e aprendizagem em sua estrutura e organização? Pensa-se que esta inquietação ajudará na compreensão de como os docentes não apenas estruturam o seu trabalho educativo, mas também refletem sobre ele.

Nesse sentido, o artigo foi organizado em três momentos assim discriminados: no primeiro, discorre-se sobre as percepções docentes no contexto pandêmico e se apresenta a metodologia desenvolvida. No segundo, são

tecidas algumas diferenciações entre o que se denominou Ensino Remoto, distanciando-o da Educação a Distância e situando as análises sobre a prática docente do planejamento e da organização dos tempos de aprendizagem. No terceiro, descreve-se o desenvolvimento e a escolha de estratégias de ensino, relacionadas ao planejamento e à avaliação desenvolvidos pelos docentes, reflete-se sobre o espaço da sala de aula e, finalmente, são tecidas as considerações finais.

## Discussões e procedimentos metodológicos diante das percepções docentes no contexto pandêmico

Objetiva-se, com as discussões levantadas, analisar as percepções docentes sobre o seu agir profissional no contexto da pandemia, mantendo sensibilidade para escutar seus dilemas e pensar sobre as estratégias constituídas; isso significa observar suas atitudes e posicionamentos diante de um cenário real e desafiador. Desse modo, como afirma Tom (apud Sacristán, 1997, p. 78), existem quatro formas de encarar o ensino como atividade profissional:

- a) o ensino como ofício composto de saberes práticos adquiridos pela experiência; b) o ensino como uma derivação do conhecimento, isto é, como aplicação de uma ciência; c) o ensino como uma arte que exprime a criatividade individual de quem o realiza; d) o ensino como um empenhamento moral, sublinhando a dimensão ética da atividade docente.

Nessa direção, é possível dizer que para ser professor não é suficiente apenas o domínio de um determinado conteúdo, pois o trabalho docente caracteriza-se pela pluralidade e inclui o seu jeito de pensar, agir, decidir, inovar, inventar-se e reinventar-se. Nessas ações é que o docente se descobre ao refletir sobre o que move sua ação e seu trabalho educativo.

Utiliza-se aqui da análise do discurso (AD) de linha francesa como ponto de interpretação

das falas proferidas, tentando distinguir sobre o que se fala e os silêncios que são constituídos, uma vez que se reconhece que em uma situação desafiadora não há respostas acabadas – antes, evidencia-se a construção de tentativas que possam dar andamento ao seu trabalho docente. Essa metodologia possibilita entender os diferentes discursos expressos pelos docentes da educação superior e básica sobre a prática educativa exercida no processo ensino e aprendizagem no contexto pandêmico.

Compreende-se que os discursos são constituídos nos contextos sociais, políticos e ideológicos, visto que não estão fechados em si mesmos, e sim conectados com outros discursos, tendo em vista que eles não nascem do nada, antes são criados (Orlandi, 1998, p. 103), por esse motivo é preciso analisar o contexto em que foram produzidos, apropriados e ressignificados.

A AD compreende que o significado do discurso não é arbitrário, antes constitutivo das relações realizadas com a cultura, a história, o social, através da linguagem, o que implica a ação de compreender e interpretar “um mundo de significados e práticas construídas” (Howarth, 2000, p. 172).

Nesta proposta investigativa, a composição da amostra foi efetivada a partir do envio de um questionário contendo três perguntas abertas, direcionadas ao agir e ao fazer docente no contexto da pandemia, pelo aplicativo *WhatsApp* (selecionado pois ajuda a obter *feedbacks* de maneira mais efetiva). Essas perguntas do tipo *survey*<sup>4</sup> foram encaminhadas a um total de 30 docentes. Descreve-se a pesquisa *survey* como o processo de obtenção de dados ou informações sobre opiniões e/ou características de um

determinado grupo de pessoas, por meio de um instrumento, normalmente um questionário (Pinsonneault; Kraemer, 1993).

A escolha dos respondentes foi aleatória e envolveu docentes do convívio dos pesquisadores. A maioria dos docentes envolvidos na pesquisa tem mais de 10 anos de experiência profissional e está situada em espaços públicos e privados, quer seja da Educação Básica, quer do Ensino Superior. Do total de 30 questionários enviados, obteve-se a devolutiva de 14 respondentes, que são identificados por números ordinais e precedidos pela letra maiúscula (D), que significa docente. Não se fará a identificação dessas instituições. Contudo, ressalta-se que foram 11 instituições envolvidas na amostra.

A partir da AD, as respostas foram classificadas em 3 categorias: 1) prática do planejamento e da organização dos tempos de aprendizagem; 2) o processo de eleição de metodologias; e 3) o espaço da aula. Essas categorias nortearam o processo de reflexão sobre a temática proposta, no sentido de escutar as falas e o que de fato elas queriam expressar diante do agir profissional dos sujeitos, vivido no contexto pandêmico.

Compreende-se, entretanto, que essas categorias não encerram a totalidade da investigação sobre o trabalho docente, e nem é este o objetivo deste artigo. Como já afirmado por Zabalza (2011, p. 173), o ensino firma-se em um conjunto de condições de natureza estrutural, material e organizacional e que influencia o seu desenvolvimento e a sua excelência; portanto, compete analisar à luz do tempo vivido.

Ressalta-se que não se tem a pretensão de qualificar ou tecer pré-julgamentos sobre as falas proferidas. Antes, busca-se compreender as percepções de professores sobre o seu trabalho no contexto da pandemia e como isso impactou seu agir e fazer profissional. A tentativa é tecer um diálogo com os docentes, ou seja, é falar com eles, e não para eles.

Não se tem respostas padronizadas para este contexto vivido; antes, é na incursão do trabalho docente, ou seja, por sua mão, que se

4 A Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, determina em seu Parágrafo único do Artigo 1º, Inciso I, que não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP: I – pesquisa de opinião pública com participantes não identificados (Abrasco, 2016).

pode avaliar e autoavaliar as práticas efetivas e como elas ganharam expressividade no processo de ensino e aprendizagem. Pensa-se que essa investigação possa contribuir com a prática educativa, na medida em que lança luzes sobre possibilidades, ao mesmo tempo em que se situa sobre um cenário comum, a pandemia Sars Cov-2, mas que resultou em diferentes reflexões, percepções, ações e estratégias destinadas ao campo formativo por parte de professores e professoras.

## Do contexto pandêmico à prática docente do planejamento e da organização dos tempos de aprendizagem

O mundo conheceu, entre os anos de 2020-2021, um vírus chamado Sars-CoV-2, popularmente denominado como “Novo Coronavírus”, ou ainda “Covid-19”, o qual se alastrou muito rapidamente, tornando-se desencadeador de uma pandemia. A pandemia causada pelo novo Coronavírus, inicialmente detectada na China, infectou milhões de pessoas, o que resultou, desde seu surgimento, em um número alarmante de óbitos no mundo.

Diante do cenário pandêmico e frente ao desconhecido que se alastrava, apenas reconhecido como doença infectocontagiosa, uma nova rotina foi instaurada repentinamente, que se caracterizou pelo isolamento e distanciamento social. O Brasil, incluído nesse contexto, viveu o acirramento da crise mundial já instaurada e que resultou em medidas emergenciais em diferentes setores da sociedade, incluindo o da educação.

Em um primeiro momento, o Ministério da Educação (MEC) brasileiro suspende as aulas e fecha as instituições. A seguir, em decorrência do prolongamento pandêmico, dispõe que as aulas passariam a ser virtuais ou remotas, amparadas e reguladas, entre outros, pela Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020, do Ministério da Saúde, que declarou Emergência

em Saúde Pública de Importância Nacional em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV) (Brasil, 2020a), e pela Portaria nº 343, que autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a pandemia do novo coronavírus (Brasil, 2020c). Segundo Ferraz et al. (2021, p. 2):

O sistema educacional brasileiro, assim como nos demais países, seguindo as orientações técnicas de saúde, restringiu o acesso às escolas, como medida de enfrentamento para redução do contágio pelo novo coronavírus. Isso porque não demorou para que a situação passasse de uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional ao patamar de uma pandemia.

Dessa forma, o setor educacional teve que mudar sua forma de ensinar e aprender. Sem conhecer como esse vírus se comportava, acreditava-se que as medidas instauradas para o isolamento social poderiam ser suspensas em um breve espaço de tempo. Contudo, a realidade foi totalmente diferente: o digital tornou-se o único meio de efetivação do trabalho educativo, e com ele eram acrescidas inúmeras problemáticas pedagógicas que foram decorrentes da insegurança, instabilidade física, social e emocional e da necessidade de resposta rápida diante do cenário vivido na pandemia.

A cada dia, professores, estudantes e famílias constataram que o emergencial se estenderia diante do desconhecido e a aposta estava em descobrir meios de sustar o avanço da pandemia, o que só ocorreu com a presença das vacinas<sup>5</sup>, as quais foram não apenas um fator de controvérsias, mas também de esperança.

Sem uma saída para o caos instaurado pela pandemia, o retorno às aulas presenciais tornava-se uma possibilidade mais distante (Gusso et al., 2020). Na obrigação de procurar novos meios para a continuidade das aulas, instituições, cursos e docentes recorreram ao ensino remoto emergencial (ERE) preconizado pelo MEC. Esse modelo ainda não regulado diferiu

5 Estudos sobre o negacionismo podem ser consultados em Morel (2021) e Caponi (2020).

da modalidade da Educação a Distância (EaD), regulamentada na esfera educacional.

Esclarece-se que a modalidade de ensino remoto refere-se a uma proposição emergencial, que buscou dar continuidade às aulas. Nele, professores e estudantes estão distantes geograficamente, porém, em tempo real, mantendo um cronograma de atividades sincrônicas e assíncronas.

Já a EAD é uma modalidade de educação, devendo seus cursos possuir regulamentação institucional, planejamento pedagógico específico, infraestrutura física e pessoal, gestão acadêmica, financeira e administrativa, projeto pedagógico de curso, ambiente virtual de aprendizagem (AVA) disponível para comunicação com os estudantes e equipe multidisciplinar, além da disponibilização de materiais, conforme o Decreto nº 9.057/2017.

Diante do exposto, fica claro que há uma fronteira estabelecida entre ERE e EaD. Essas modalidades não podem ser reconhecidas como sinônimos, principalmente por sua natureza e finalidade de criação. Saviani (2020, p.5), nesse sentido, afirma:

O advento da pandemia do Coronavírus provocou a necessidade do isolamento social com a recomendação da permanência em casa. Em consequência, no início do período letivo de 2020 as escolas foram fechadas e as aulas suspensas. Surgiu, então, a proposta do 'Ensino Remoto' para suprir a ausência das aulas. Essa expressão 'ensino remoto' vem sendo usada como alternativa à Educação a Distância, pois a EaD já tem existência regulamentada, coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta oferecida regularmente. Então, o ensino remoto é posto como um substituto do ensino presencial excepcionalmente nesse período da pandemia em que a educação presencial se encontra interdita.

Com a suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino, um clima de insegurança sobreveio no sistema educacional. Por ser emergencial e não previsto, o ERE – típico da pandemia, foi em um primeiro momento improvisado e precário. Não se tinha

conhecimento sobre as formas de trabalhar em condições semelhantes e muitos docentes não possuíam experiência na modalidade de Educação a Distância. Ferraz et al. (2021, p. 2) asseveram que:

Como enfrentamento houve uma mobilização governamental em estabelecer medidas de regularização das alternativas para concretização da educação em âmbito nacional, tais como a regulamentação do ano letivo, com a desobrigação do cumprimento dos 200 dias letivos e autorização do ensino por meio de atividades remotas, com o cômputo dessa carga horária nas 800 horas.<sup>6</sup>

O ERE foi a alternativa encontrada para o enfrentamento, com a intenção de se garantir que a continuidade das aulas não fosse prejudicada, já que o presencial estava suspenso mediante decreto, ou interdito, como pontuou Saviani (2020). Portanto, o ERE veio com natureza emergencial – professores e estudantes, em um número expressivo, despreparados para tal evento, muitos sem acesso à internet, em um contexto de fragilidade emocional, quer pela doença, pelo medo ou ainda pela perda de entes queridos –, e firmado na preservação da carga horária, na flexibilização dos dias letivos e do calendário escolar, estabelecido pela Lei Federal nº 14.040 de 2020 (Brasil, 2020) e pela Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020.

Neste clima de incerteza, que o trabalho docente ganhou expressividade, principalmente porque uma das suas marcas foi a do posicionamento demarcado pelo enfrentamento da situação vivida. Tardif e Lessard (2005, p. 38), ao fazerem referência ao trabalho docente, ressaltam que “[...] os professores são também atores [...], que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”.

É preciso ainda evidenciar a presença do posicionamento político e social no fazer pro-

<sup>6</sup> As autoras referem-se às seguintes legislações: Medida Provisória 934/2020 do Governo Federal (Brasil, 2020d), Portaria nº 343/2020 do Ministério da Educação (Brasil, 2020c) e Parecer 05/2020 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2020e).

fissional docente, o qual se torna uma ação responsável, uma vez que “autonomia, responsabilidade e capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que devem ser inevitáveis à formação docente” (Contreras, 1997, p. 49), à medida que expressam a própria razão de ser do seu agir profissional.

É no agir profissional que se pode encontrar marcas da identidade docente sendo afirmadas e reafirmadas. Afinal, “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (Nóvoa, 1995, p. 34), o que demanda reconhecer sua relevância no processo de refletir sobre as situações educativas e como elas podem ser conduzidas e repensadas. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 113) ressaltam que:

Na construção da identidade docente busca-se reelaborar saberes inicialmente tomados como verdades, em confronto com as descrições das práticas cotidianas que se tornam auxiliares nesse processo e em relação à teoria didática. Esse método de descrever as práticas cotidianas configura um processo essencialmente reflexivo.

É neste sentido que Gómez (1997, p.110) assevera que “o profissional competente atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com a realidade”. Por esse motivo, ao se falar do trabalho docente, não se pode pensar em cenários idealizados, mas reais.

Tardif e Lessard (2005, p. 33) advertem que se faz necessário investigar o trabalho docente levando em consideração o tempo de trabalho, o quantitativo dos alunos, fragilidades, dificuldades, recursos, conteúdo disciplinar, interação entre colegas, burocracia, estrutura e organização do trabalho. Acrescentam-se a esta lista o imprevisto, emergencial, impensado, que foram situações potencializadas durante o período pandêmico.

É na busca pela compreensão do trabalho

docente, no contexto da pandemia, que se situa a primeira questão a ser analisada, que foi identificar as fragilidades e potencialidades, como também as percepções dos docentes diante deste cenário. As respostas dos 14 docentes possibilitaram realizar algumas análises sobre este tempo e a maneira como foi recepcionado em seu fazer profissional, no que se refere ao ato de refletirem sobre o planejamento, visando a prática a ser efetivada. Sobre este tempo, 7 docentes se posicionaram, reconhecendo que houve, em sua maioria, dificuldades.

Na declaração “Não foi fácil”, os docentes destacaram que houve a necessidade de replanejar o ensino em relação às metodologias, dificuldade essa que coloca no centro da atenção o ensinar e o aprender. Ensinar de outra forma, usando outras estratégias, outras atividades – e essas questões precisaram ser repensadas diante das concepções de como se aprende.

Similar à ideia de não ter sido fácil, também foram encontradas outras descrições, como: “foi muito tenso”, “desafiador”, “difícil”, “complexo”. O que foi considerado difícil fazer pode ser expresso assim: adaptar recursos, pensar em formas de ensinar e de motivar, escolher as ferramentas mais adequadas ao processo, rever as atividades planejadas, lidar com as dificuldades de acesso dos estudantes, como é possível identificar nas falas dos respondentes abaixo.

Não foi fácil, pois tive que me adaptar aos recursos utilizados para a aula no estilo remoto. Com um tempo menor de aula tive que pensar em atividades mais efetivas para se atingir a aprendizagem. (D1)

Inicialmente foi muito tenso, pois houve a necessidade de reinventar o ensinar e o aprender, utilizando os recursos tecnológicos da melhor forma para motivar alunos e professores. (D2)

Foi desafiador. Pensar no processo de aprendizagem nesse contexto não foi fácil. Esse planejamento foi realizado com maior atenção, levando em consideração a realidade da pandemia no mundo. A parte boa foi exatamente contar com a contribuição de colegas nesse processo. Pensamos sempre de maneira coletiva, o que foi essencial. (D5)

Difícil porque ministrei disciplinas de caráter prático e os discentes não tinham minimamente os recursos tecnológicos em casa. (D11)

No primeiro momento foi um pouco difícil, devido à mudança de metodologia usada em sala de aula para o ambiente virtual/digital. (D12)

Foi complexo. Utilizei vários recursos audiovisuais a fim de tornar mais clara a apresentação do conteúdo/conhecimento. (D13)

Foi bem desafiador. (D14:)

Em contrapartida, a partir de outras respostas, é possível constatar que, para 2 docentes, o trabalho “Foi Tranquilo”. A tranquilidade se justifica diante da escolha de manter o que havia sido planejado, porque a busca pelo conhecido foi a instância mais segura ao continuar com as aulas, o que gera mais conforto, ou por já haver maior domínio no uso de outras ferramentas, por já usar plataformas de Educação a Distância, como é comprovado abaixo:

Foi consideravelmente tranquilo, uma vez que as aulas já estavam planejadas utilizando recursos multimídia (que se tornam ainda mais efetivos com aulas remotas pela integração com recursos de vídeo, e por conta de a instituição já dispor de uma plataforma (AVA) para ensino EAD, sendo utilizada, então, para o ensino remoto também. A plataforma já estava sendo utilizada por alguns professores como um ambiente virtual paralelo às aulas presenciais e a adaptação envolveu a potencialização deste. (D3)

Tentamos manter as aulas mais próximas daquilo que tínhamos no presencial e, por isso, meu planejamento não teve muitas mudanças. (D4)

Em outro grupo de declarações, ainda são encontradas denúncias sobre a não participação dos docentes no processo de pensar o ensino e a aprendizagem. Dessa forma, afirmam que o processo foi “Não participativo”. Assim sendo, constata-se uma lacuna dialógica neste novo formato de interação entre Instituição e docentes. Dois respondentes descrevem que as decisões foram efetivadas por outros atores, visto que os docentes só atuavam como executores e não autores desse processo.

No contexto da pandemia as aulas online foram planejadas conforme orientação da SEDF, os

conteúdos foram reduzidos e adequados à nova modalidade. Atividades inseridas na plataforma. (D8)

Não houve planejamento. Infelizmente, a instituição foi arbitrária e não participativa na elaboração de um planejamento. Já chegou com tudo pronto e, infelizmente, um modelo ruim, que gerou muita insatisfação tanto entre docentes quanto entre discentes, e que não era remoto, nem EAD (remoto apenas nas aulas remotas que aconteceram, mas que foram reduzidas em seu tempo). (D9)

A pandemia também confrontou os professores com a questão das respostas a serem dadas aos estudantes diante do inesperado, como afirma D7: “Como quase toda a pandemia, foi desafiador. Os estudantes esperavam por algo que respondesse os questionamentos sobre o que estava ocorrendo”. Explicar o que estava acontecendo também foi requerido. Afinal, o professor é visto como aquele que sabe. Explicar o incerto foi um desafio para os docentes, que no momento também estavam aprendendo, ou, como afirmou o poeta: “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende” (Rosa, 1994, p. 326).

A seguir, analisa-se com mais detalhes as falas dos docentes selecionadas, a fim de dar respostas ao problema levantado, situando-as em 3 categorias como objeto de reflexão: 1) do planejamento e da organização do tempo de aprendizagem; 2) do agir profissional; e 3) da percepção e agir pessoal. A divisão em categorias favorece a construção das análises e permite identificar o elemento que norteia o olhar dos pesquisadores.

Sobre a categoria 1, do planejamento e da organização do tempo de aprendizagem, há percepção bastante similar na maioria das respostas. Isso evidencia que de fato a maioria dos docentes não estava preparada para apresentar uma resposta rápida ao momento vivido – e, como acentua Contreras (2012, p. 120), estes momentos requerem dos docentes “a capacidade de criar novas perspectivas, de entender os problemas de novas maneiras não previstas em seu conhecimento anterior”.

A atribuição de valor às palavras para descrever o trabalho docente, como: *desafiador, difícil (não foi fácil), pairava dúvida e tenso, complexo*, acentua o sentimento provocado em relação ao seu fazer profissional. Isso indica que diante de uma situação nova, os docentes articulam saberes, reavaliam estratégias, instrumentos, conteúdos e tempos, a fim de fundamentarem o exercício profissional, reconhecendo as limitações e a necessidade de buscar alternativas ao trabalho educativo a ser materializado. Afinal, “ensinar, de certa maneira, é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto [...], é agir dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente” (Tardif; Lessard, 2005, p. 43).

Chamam a atenção as respostas dos docentes D3 e D9, em que sinalizaram um posicionamento diferenciado dos demais. No caso de D3, por não encontrar dificuldades no ato de transição de modelos, principalmente porque já tinha um suporte desenvolvido para o funcionamento da Educação a Distância. Já D9, por não se sentir inserido e nem ouvido no processo de pensar possibilidades para o momento da transição. Observa-se que sua ação é de mero aplicador do que foi projetado institucionalmente.

Na mesma linha pontuam D8 e D10 ao denunciarem que as “aulas online foram planejadas conforme orientação da SEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal” (D8); e D10 ao dizer que: “Não houve essa possibilidade. A instituição trouxe tudo pronto sem qualquer consulta prévia a coordenadores e professores”, o que indica que as aulas não foram planejadas e pensadas pelo professor, mas programadas para serem executadas, tal como foram repassadas por suas instituições de ensino.

Esta forma de assumir o ensino é dissonante do seu sentido, visto que é uma ação que visa “trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 31). E, complementando, “o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade

de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação entre pessoas” (Tardif; Lessard, 2005, p. 38).

Acrescenta-se, ainda, o que assevera Zabalza (2011, p. 174, tradução nossa), para quem o agir docente é dependente do que eles podem fazer e do que não podem fazer, ou seja, “O que podem fazer (ou devem fazer), vem condicionado pela instituição que pertencem, seus propósitos e programas, sua organização, sua cultura institucional, seus recursos, seu estilo, suas normas”<sup>7</sup>.

A busca por manter as aulas seguindo o que estava planejado para o presencial, no espaço da segurança, também foi expressa entre os docentes; afirma D4: “Tentamos manter as aulas mais próximas daquilo que tínhamos no presencial e, por isso, meu planejamento não teve muitas mudanças”. Manter a zona de conforto trazia menos tensão, dando talvez a sensação de controle, ao evocar a ideia de que não houve mudança e que as coisas continuavam funcionando do mesmo jeito. O que não está sendo dito aqui é que não se deseja mudar, visto que é difícil e tira dos docentes o controle.

Outra resposta muito interessante foi trazida por D7: “Como quase toda a pandemia, foi desafiador. Os estudantes esperavam por algo que respondesse os questionamentos sobre o que estava ocorrendo”. O que não está dito é que nem os docentes e nem as instituições tinham respostas, e por isso estavam tão atônitos e inseguros como os estudantes. Sobre a atuação da instituição, Rodrigues (1997, p.64) demonstra que:

[...] a escola tem por função preparar e elevar o indivíduo ao domínio de instrumentos culturais, intelectuais, profissionais e políticos. Isso torna sua responsabilidade pesada e importante. Assim dimensionada a tarefa da escola, evidencia-se a expectativa que sobre ela recai no contexto da sociedade.

Nesse sentido, era pesada a ação de respon-

7 “[...] y lo que pueden hacer (o deben hacer) viene condicionado por la institución que pertenecen, sus propósitos y programas, su organización, su cultura institucional, sus recursos, su estilo, sus normas” (Zabalza, 2011, p. 74).

der sobre o que se desconhecia. Isso levantou outras questões, que perpassam tanto o contexto da ação como do momento vivido: como preparar para um domínio que não se possui? O que dizer quando não se sabe? Ainda, como manter o equilíbrio diante do inesperado, imprevisível e do sofrimento humano?

Na atuação dos professores imbricam-se processos que envolvem não apenas o docente e suas escolhas, mas a complexidade presente nesse agir, trazendo outros atores e instituições. Isso possibilita compreender que o trabalho educativo não é desvinculado do contexto e nem mesmo das redes de relacionamentos que se fazem presentes no desenvolvimento do seu agir e do fazer profissional.

Sobre a categoria 2, do agir profissional, percebe-se o esforço dos respondentes em promover, adaptar e projetar meios e ou técnicas que pudessem resultar na aprendizagem. Afinal, como expressa Moran (2012, p. 33), “o papel do educador é mobilizar o desejo de aprender, para que o aluno se sinta sempre com vontade de conhecer mais”, mesmo que isso ocorra em uma nova proposta educativa, até então não existente e não vivida pelos docentes, que se caracterizou como uma emergência, a modalidade remota.

O processo do ensino e aprendizagem transcende a sala de aula, ou o momento da aula, envolve a preparação, a escolha de processos, as ferramentas e os recursos, os procedimentos que, muitas vezes, não são compreendidos como inerentes à profissão docente, ou menosprezados enquanto efetivo trabalho. Contudo, nesse momento pandêmico, foi o que mais provocou a reflexão-ação do docente. Tal como expressam D2, D11 e D12:

Busca e aprendizado de novas estratégias, conciliando os recursos tecnológicos inovadores, para motivar o ensinar e o aprender. (D2)

O conteúdo a ser ensinado. Tinha que pensar qual conteúdo e como ensiná-lo. (D11)

Então, na aula remota, procurei unir o que os alunos estavam acostumados nas aulas presenciais com o ensino remoto. (D12)

Nas falas explicitadas, identificam-se palavras que fazem parte do dia a dia do trabalho e da prática docente. Essas palavras estão carregadas de um peso valorativo, associado ao fazer e ao agir de cada professor/a. São elas: *busca* e *aprendizado*, *pensar* e *unir*, diante do que já era conhecido. Essas ações requerem a reflexão e o envolvimento do/a professor/a diante do desafio a ser enfrentado. Isso indica que o ato de refletir se faz necessário, seja qual for a situação envolvida.

Ainda sobre o empreendimento docente associado à categoria 3, da percepção e do agir pessoal, verifica-se o aumento de atividades extraclasse, colidindo com outras demandas do dia a dia, como assevera D6:

Em um primeiro momento, pairava a dúvida sobre as escolhas das ferramentas mais propícias ao ensino aprendizagem. Porém, já em um segundo momento, observava-se que havia um acúmulo de atividades extraclasse, ao mesmo tempo da aula, pois o ensino remoto trouxe as aulas da faculdade para dentro de nossas casas, acumulando os afazeres ao mesmo tempo.

O espaço público adentra o espaço privado, atribuindo-lhe nova designação: sala de aula. É nela que se tem acesso aos diferentes ambientes da casa, a disposição de móveis, a visualização de rotinas, o conhecimento sobre os integrantes. Nessa busca por interação-mediação, a estratégia de mudar o fundo da projeção do espaço ajudava, mas o professor não poderia simplesmente fechar a câmera, não revelando de onde falava, como faziam seus alunos.

A sala de aula ganha novos contornos. Ela faz parte da exposição da identidade pessoal do docente, por acontecer em sua sala, cozinha ou quarto. O que não se quer dizer aqui é que houve, em alguns casos, um entrelaçamento de atividades, da casa e profissionais. O trabalho docente, apesar de ser feito em casa, não se configurou como doméstico; antes, sofreu o deslocamento de lugar.

É claro que na tentativa de mediação/aproximação, conversa-se mais abertamente, sobre

o tempo da pandemia, sobre a vida, sobre o futuro, sobre trivialidades e sobre o conteúdo disciplinar, porque o cenário mudou e, também, a forma de viver e conviver com o outro. As palavras vínculo e interação tornam-se recorrentes nas falas, como se fossem o caminho de busca pela humanização, isto é, de permanecer ao lado, tal como descrevem D5 e D14:

Eu defino o espaço de aula e a interação da plataforma como aprendizagem. É uma forma eficaz de relacionamento que veio para ficar. As interações, o aprendizado e o crescimento pessoal, espiritual e intelectual acontecem de maneira eficaz nas plataformas. (D5)

Estabelecer uma vinculação, o mais humano e reconhecer que a aula por telas nos diz de criatividade e humor. (D14)

Nesse novo espaço de significação: “É necessário dar a devida importância aos sentimentos que emergem no grupo, o ser humano é um ser social que demanda atenção, precisa estar emocionalmente integrado ao grupo” (Coelho, 2016, p. 66). O ato de envolver-se emocionalmente pressupõe que o docente adentra no seu espaço profissional como pessoa e por isso enxerga sua ação provida de valor e significação, o que ajuda no processo de tomada de decisão diante da prática educativa a ser concretizada. Tardif e Lessard (2005, p. 249) asseveram que “as significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas, são, assim, o meio de interação pedagógica”.

Observa-se que o ato de planejar não pode ser desvinculado do agir profissional e pessoal de cada professor/a, tal como se destaca na fala de D13: “Tentei sempre casar uma estratégia de leitura (texto, vídeo, simulações) com uma atividade de aplicação, ou discussão”. O docente chama para si a responsabilidade, enquanto uma tentativa que influencia nas decisões que impactam a maneira como ocorre a autorreflexão sobre sua prática, enquanto pessoa e profissional. Reconhece-se, ainda, que o estar na profissão docente requer envolvimento e relacionamento, por isso que os afetos também são percebidos em sua ação.

## A eleição de estratégias como proposta articuladora para o ensino remoto

Refletir sobre estratégias de ensino é projetar possibilidades ao trabalho pedagógico a ser materializado, travestido de significado, direcionamento e, sobretudo, aproximação do conhecimento com a realidade. É pensar no processo ensino e aprendizagem, considerando seu sabor e cor, a fim de que ele cumpra com sua finalidade formativa. Diante disto, cabe agora analisar as percepções dos docentes sobre o que foi ponderado na construção de sua proposta educativa no contexto da pandemia.

As percepções docentes convergem para a necessidade de se refletir sobre o ato de recepção e participação de cada estudante. Por isso, conhecer a sua condição em relação ao acesso, como também a escolha de estratégias que poderiam corresponder melhor ao ato educativo a ser efetivado no sistema remoto, foi uma das preocupações demonstradas por D1, D4 e D5, a partir da sentença: “foi decisivo”.

Foi decisivo saber quantos alunos tinham acesso e condições para participar da aula. (D1)

A escolha da estratégia foi decisiva. Ela definiu como os professores agiriam; isso foi feito até o final da pandemia. (D4)

O fator decisivo para eleger uma estratégia de ensino era a possibilidade de eficácia da estratégia; a possibilidade dessa estratégia contribuir na formação do estudante e ajudá-lo a não desanimar diante do desafio da pandemia. (D5)

Para além de suas próprias condições formativas, os docentes reconhecem como decisivos na implementação de um processo de aprendizagem a disponibilidade e as condições dos estudantes em acompanhar as atividades e se envolverem nelas. Adicionalmente, reconhecem que a estratégia deve ser flexível e dinâmica para atender a esse objetivo de manter os estudantes interessados, considerando com esse intuito o seu ritmo de aprendizagem, sobretudo suas condições em uma realidade

de pandemia. Enfatiza-se que tal preocupação é relevante não apenas nas condições de ensino remoto, por ocasião do que estava sendo vivido – embora seja inegável que tal cenário constituiu um agravamento das condições do aluno para aprender.

Isso evidencia o sentido conferido à prática educativa do docente, a qual não se desconecta da relação a ser estabelecida entre o ensino e a aprendizagem. A conexão entre esses elementos impacta a maneira como cada docente reflete, projeta e implementa a tríade ação-reflexão-ação tão discutida nos estudos de Schön (1992), Stenhouse (1987) e Elliot (1990).

O processo da ação-reflexão-ação possibilita que cada docente assuma o caráter ético-político de sua atividade educativa, além de permitir que compreenda o sentido da aprendizagem a ser efetivado, o que requer que tenha conhecimento sobre estratégias, recursos, dimensões formativas, a fim de que possa refletir e agir sobre a sua realidade. Elliot (1990, p. 11) afirma que a maneira como se desenvolve uma ação, tarefa, assim como a sua organização, requer que se mantenha a intencionalidade educativa, presente nos princípios e nos valores assumidos.

Outra preocupação expressa pelos respondentes diz respeito à experiência docente com a modalidade EAD e à funcionalidade da estratégia, ou seja, será que ela conseguiria surtir os mesmos efeitos no sistema remoto?

Na modalidade de aula remota foi decisiva a consideração da experiência em EAD para a eleição de uma estratégia de ensino remoto. Apesar das diferenças nas modalidades, a experiência em EAD permitiu que se tivesse consciência prévia de determinados modos de ensino como sendo mais efetivos ou menos efetivos através das aulas virtuais ao vivo, permitindo uma adaptação mais efetiva já no começo da pandemia, para não ter de ser depois readequada. (D3)

Para a real eleição para a estratégia de ensino era necessário pensar no *feedback* dos alunos. Como nas aulas presenciais as reflexões e interações acontecem quase que em tempo real, as atividades de forma não presencial muitas

vezes são escondidas por trás de um perfil de uma câmera desligada nas aulas síncronas. (D7)

A partir da leitura das falas de D3 e D7, identifica-se a necessidade que cada um teve para agir na urgência e emergência. Tal fato conduz a pensar que as práticas constituídas ao longo da sua trajetória não podem ser aplicadas ao tempo vivido. Por este motivo, faz-se necessário buscar alternativas; contudo, cabe perguntar: o que de fato mudou e por que isso desestabilizou tanto o fazer docente? Seria isso um reflexo do momento ou uma resistência ao instituído? Essas inquietações podem ser respondidas em estudos posteriores.

Reitera-se que não cabe fazer pré-julgamentos sobre a ação docente apresentada, pois a ideia é entender o que moveu a resposta dos sujeitos diante de um cenário confrontador e, para alguns, nada familiar. As aproximações podem ser extraídas dos fragmentos das falas e que expressam a preocupação em “prender atenção dos alunos”, ou seja, integrá-los ao processo educativo, por intermédio da participação, adaptação, conexão, interação e devolutivas (*feedback*).

Importante também ressaltar que os docentes reconhecem que não há ensino sem um projeto relacional, não adianta apenas gravar as aulas, faz-se necessária uma inter-relação, como afirma D7: “as atividades de forma não presencial muitas vezes são escondidas por trás de um perfil de uma câmera desligada nas aulas síncronas”.

Verifica-se na fala dos respondentes, D8, D9 e D13 uma postura diferenciada dos demais, visto que aliam outras questões ao fator estratégia, ao se posicionarem assim:

[...] foi ter que sempre optar por algo que prendesse mais a atenção. Pois já estando conectados, seria mais fácil distrair-se. (D8)

Na modalidade da aula remota o decisivo foi gravar as aulas (vídeoaula), pois eram poucos os alunos que de fato assistiam às aulas online. (D9)

Tentei sempre casar uma estratégia de leitura (texto, vídeo, simulações) com uma atividade de aplicação, ou discussão. (D13)

Essas questões tratam da reflexão sobre o processo de atividades, meios de atrair atenção e gravação de videoaulas. Ainda, sobre o depoimento de D11, que menciona “O conteúdo a ser ensinado”, cabe pontuar que não se tem uma compreensão do que o respondente pretendeu expressar com o termo “conteúdo”, se ele envolve o processo de escolha ou o programa a ser cumprido ou a dificuldade de desenvolvê-lo; contudo, é um aspecto que precisaria ser elucidado.

Um fator que chama atenção é a vinculação da estratégia à metodologia, o que indica que a racionalidade técnica ainda está presente na realidade educativa, apesar dos avanços que podem ser sinalizados na formação e no trabalho docentes pautados pela racionalidade prática e crítica. Contudo, pode-se entender tal associação devido à linguagem, que tipifica o uso de novas tecnologias, como inovação, planificação, multitarefa, *e-learn*, *design*, *cross-media*, *leeds*, aplicativos, dentre outras.

O âmbito de ação da estratégia implica refletir sobre o trabalho docente e a concepção que fundamenta este fazer, integrando desde o planejamento até o processo de avaliação a ser implementado. Isso indica que a estratégia perpassa esse fazer em diferentes momentos da aula. É nesse sentido que se pode falar da significação da práxis, como defendem Carr e Kemmis (1988, p. 201). A significação da práxis requer uma resposta diante de uma situação real e cabe a cada docente posicionar-se social e politicamente diante de seu agir profissional.

## O espaço da aula e seus significados

Até a pandemia, a Instituição escolar era considerada como um espaço privilegiado na ação de instruir, pois nela ocorre o aprendizado sistematizado e legítimo do trato do conhecimento na forma de saber escolar, sem descartar que o trabalho com a educação também poderia acontecer fora da instituição, noutros espaços de convivência humana. Entretanto,

pensar em educação escolar remete a uma construção social que envolve uma instituição com salas, pátios, prédio, horários, normas, vestimentas.

Esse espaço educativo foi criado socialmente para o ensino e, conseqüentemente, para a aprendizagem e trabalho específico com o conhecimento. Nele, se apresentam alunos, professores, funcionários que estabelecem uma relação de convivência diante do objeto: a formação.

O espaço da instituição, ainda, tem uma forma própria de funcionar, por estar ancorado em normas, programas, dias especiais, horários, registros, regimentos, avaliações e atividades, uma dinâmica curricular que busca a realização de um projeto de escolarização e na educação superior, a constituição de um saber profissional.

Diante desse contexto, cabe a seguinte reflexão: como os docentes definiriam esse “novo” espaço de aula? Como já relatado aqui, para D2, “houve a necessidade de reinventar o ensinar e o aprender”. O que implicaria esse processo de reinvenção, é a pergunta que move a discussão e os questionamentos nesta seção.

Em um primeiro momento, o espaço de sala de aula implica na compreensão dos docentes sobre o seu ambiente de trabalho junto aos discentes. Esse é constituído de uma parte importante para a materialização de ensino e aprendizagem. Isso, de acordo com a maioria dos respondentes, não seria uma simples ação de transposição do que acontecia no presencial para o remoto e como ressaltado por D12: “desde os primeiros momentos, já foi possível observar que não daria para usar a mesma metodologia (fundamentalmente expositiva), mas sim descobrir caminhos que tentassem, pelo menos, torná-los mais participativos”.

Esta compreensão do espaço encontra-se também em D6: “o Ensino remoto trouxe a sala de aula para dentro de nossa casa, literalmente, e o primeiro desafio foi engajar os estudantes nas atividades, conseguir vê-los atrás das câmeras fechadas”. Como afirmado

por Zabalza (2011, p.184, tradução nossa): “De fato, o contexto físico e ambiental pode atuar como potencializador do impacto formativo de nossa atuação docente ou como fator que limita, empobrece ou dificulta as atividades formativas”<sup>8</sup>. Encontra-se, também, entre os respondentes a ausência de percepção de que havia a constituição de um novo espaço, como afirma D11: “O único problema foi a ausência de feedbacks, mas esses não chegam muitas vezes nem no presencial”.

Outros respondentes pontuaram a dificuldade de participação dos estudantes, na mesma compreensão da ausência de *feedbacks*. Diz D13: “em geral os alunos tinham dificuldade de comunicação nos encontros síncronos, mantinham as câmeras fechadas e microfones desligados, por diversos motivos [...], que não permitia a comunicação”. Elliot (1990, p. 12) esclarece que nos processos de ensino e aprendizagem, tanto indivíduos como grupos estão abertos para serem surpreendidos. É nessa troca relacional que ocorrem a inovação e a criação de novas ideias e comportamentos.

De fato, compreende-se que a sala de aula se apresenta como um espaço ímpar para o desenvolvimento da criatividade, dos relacionamentos e da produção de novos conhecimentos. É importante enfatizar que o espaço físico e o ambiental podem atuar como potencializadores ou limitadores da ação formativa (Zabalza, 2011). Afinal, se de um lado observa-se o processo de descaso, de outro há um repensar sobre como ser professor/a nesse novo contexto.

As aulas de forma remota trouxeram uma oportunidade única de comprovar que podemos aprender de formas diferentes e que somos capazes de nos reinventar para superarmos nossos desafios. (D3)

O fator decisivo para eleger uma estratégia de ensino era a possibilidade de eficácia da estratégia; a possibilidade dessa estratégia contribuir na formação do estudante e ajudá-lo a não desa-

nimar diante do desafio da pandemia. O espaço de aula e a interação da plataforma, eu defino, como aprendizagem e uma forma eficaz de relacionamento que veio para ficar. As interações, o aprendizado e o crescimento pessoal, espiritual e intelectual acontecem de maneira eficaz nas plataformas. (D6)

[...] o meet é de fácil manejo e, apesar da maioria não ter um computador em casa, as aulas eram assistidas mesmo pelo celular (D7)

O espaço de sala de aula (remoto) determinado pelo conjunto das ferramentas Google Classroom e Google Meet, para a proposta de ser um ensino remoto (e não EaD), acredito que foi bom, para o momento, principalmente pelos aprimoramentos realizados semestre após semestre pelos desenvolvedores. (D8)

[...] as atividades assíncronas tiveram um adequado engajamento. Os alunos tiveram alguma dificuldade no primeiro momento, mas aprenderam rapidamente como utilizá-la. (D9)

Salienta-se que os debates sobre o/a professor/a que irá atuar na formação humana apontam para a necessidade de que se desenvolva uma ação pedagógica junto aos estudantes, “para além de um saber meramente teórico-disciplinar” (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 267-268). Nesse sentido, aprende-se a ser professor/a no movimento constante de “construir, reconstruir, constatar para mudar” (Freire, 1999, p.77).

Compreende-se que os desafios foram sendo postos à atuação docente e a sua formação, mas os professores buscaram caminhos, metodologias, ferramentas e estratégias para chegarem junto aos estudantes, no espaço improvisado da sala de aula. Os desafios podem ser considerados propulsores do fazer docente, pois motivam professores e professoras a refletirem sobre seu trabalho, a fim de “formular soluções, investigar novas e melhores práticas, usar a investigação para produzir novo conhecimento que possa a vir a traduzir-se em práticas de melhor qualidade” (Sá-Chaves, 2001, p. 136). É nesse contexto que se pode falar de desenvolvimento do conhecimento profissional e da autonomia docentes.

<sup>8</sup> “De hecho, el contexto físico y ambiental puede actuar como potenciador del impacto formativo de nuestra actuación docente o como factor que limita, empobrece o dificulta las actividades formativas”.

## Considerações finais

Ao tentar responder à problemática inicial, algumas outras reflexões emergiram no tocante ao trabalho docente efetivado no contexto pandêmico. Essas não estão associadas à forma, mas ao sentido de enfrentamento e produção de respostas condizentes com o fazer e o agir profissional, diante dos desafios vivenciados. Afinal, eles não podem ser desvinculados do jeito de ser docente. Antes, eles perpassam toda gama de saberes que foram sendo concretizados em sua trajetória.

A partir da AD, observa-se que a leitura que cada docente fez do momento vivido (pandêmico) expressa a maneira como enfrentou o problema e como sua experiência, seu conhecimento e saberes foram mobilizados diante do objetivo projetado, e se este foi ou não atingido, por demandar uma ação que pudesse atender ou se adequar ao novo cenário configurado.

Compreende-se que é no percurso da ação educativa que as experiências, as vivências e os saberes são consolidados. Muitas vezes, observa-se que a sua utilização é decorrente de uma situação inesperada e que exige uma resposta diante da situação-problema. Surge, aqui, a necessidade da reflexão sobre ação. Talvez seja esse o elemento que precisa ser incorporado com mais efetividade às práticas cotidianas, tornando-se uma dinâmica do ser, estar e fazer docentes.

Pensa-se, ainda, que o trabalho docente não se detém frente a situações advindas do cotidiano; antes, é repensado, readequado e ressignificado. Isso indica que a inovação não constitui o problema, mas a tentativa de emitir respostas e tomar decisões na urgência. Afinal, a ação docente requer a presença da reflexividade que é tão essencial ao fazer e ao agir profissional. Cada docente reconhece o impacto de seu trabalho no âmbito da formação direcionada ao fim educativo que se deseja: a aprendizagem significativa dos aprendentes.

O trabalho docente consolida-se no espaço de repensar as práticas, de avaliar o caminho traçado e de decidir sobre processos, estratégias

e tempos de ensino e aprendizagem. Não se pode perder isso de vista, pois corre-se o perigo de esvaziar sua ação de sentido. Cabe pensar na docência como um espaço de busca contínua pelo desenvolvimento e pela formação profissional. É isso que faz o caminho docente, em busca de significar o seu desenvolvimento no ser, fazer e agir profissional.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação Continuada como Instrumento de Formação Docente. In: VEIGA, Ilma (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA. Aprovada a resolução sobre ética em pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais. 15 de abril de 2016. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/outras-noticias/formacaoe-educacao/aprovada-a-resolucao-sobre-etica-em-pesquisas-chs/17194/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm). Acesso em: 14 de março de 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria n. 188, de 03 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo Novo Coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União**, ed. 24-A, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 04 fev. 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388> Acesso em: 08 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm). Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, ed. 53, seção 1, Brasília, DF, p. 39, 18 mar. 2020c. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 06 maio 2020.

BRASIL. Atos do Poder Executivo. Medida Provisória n. 934, de 01 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, ed. 63-A, seção 1, Brasília, DF, p. 1,01 abr. 2020d. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591> Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. Súmula do Parecer CNE/CP n. 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, ed. 83, seção 1, Brasília, DF, p. 63, 04 maio 2020e. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/sumula-do-parecer-cne/cp-n-5/2020-254924735> Acesso em: 08 maio 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 10 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=167141-rcp002-20&category\\_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167141-rcp002-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14 de março de 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Coronavírus: monitoramento das instituições de ensino. Portal do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2020f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/coronavirus/> Acesso em: 02 maio 2020.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão: professor: Identidade e Profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CACHAPUZ, António F. A universidade, a valorização do ensino e a formação dos seus docentes. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2002. p.115-139.

CAPONI, Sandra. Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal. **Estudos Avançados**. Dossiê: Pandemia pela Covid-19, v. 34, n. 99, p. 209-223, May-Aug 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/tz4b6kWP4sHZD7ynw9LdY YJ/?lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2024.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

COELHO, Maria José. Dinâmicas de Grupos e metodologias andragógicas: práticas de facilitação para a mediação de aprendizagem do aluno e professor. In: CARVALHO, Fátima Franco Oliveira; CHIANG, Hong Yuh. **Práticas de Ensino-Aprendizagem no Ensino Superior: experiências em salas de aula**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016. p 55-84.

CONTRERAS, J. D. La investigación em la acción. **Cuadernos de Pedagogia**, Madri, n. 224, 1994, p 7-19.

CONTRERAS, José. **La autonomía del profesorado**. Madri: Morata, 1997.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: CUNHA, Maria Isabel da; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1999. p.127-148.

FERRAZ, R. de C. S. N.; FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. D. Educação em tempos de pandemia: consequências do enfrentamento e (re)aprendizagem do ato de ensinar: Education in pandemic times: consequences of coping and (re) learning from the act of teaching. **Revista Cocar, [S. l.]**, n. 9, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4126>. Acesso em: 2 outubro de 2021.

ELLIOTT, J. **La invesgation-acción em educacion**. Madri: Morata, 1990.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- GUSSO, Hélder Lima et al. Ensino Superior em tempos de pandemia: Diretrizes à Gestão Universitária. Debates & Polêmicas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, p. 1-27, 2021.
- HOWARTH, David. **Discurso**. Buckingham, Reino Unido: Open University Press, 2020.
- MORAN, José Manuel. **A Educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- MOREL, Ana Paula Massadar. Negacionismo da Covid-19 e educação popular em saúde: para além da necropolítica. **Ensaio: Trab. educ. saúde**, n. 19, e00315147, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/pnVbDRJBcdHy5K6NSc4X65f/>. Acesso em: 30 abr. 2024.
- NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. São Paulo, Campinas: Popérentes, 1998.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 93-114.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas sul, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PINSONNEAULT, Alain; KRAEMER, Kenneth. L. Survey Research Methodology in Management Information Systems: An Assessment. **Journal of Management Information Systems**, v. 10, 1993, p. 75-105.
- RODRIGUES, N. **Por uma nova escola**: o transitório e o permanente na educação. 11 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- Rosa, João Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- SÁ-CHAVES, Idália. A construção do conhecimento profissional pelos professores do 1º ciclo do Ensino Básico. In: TAVARES, José; BRZESINSKI, Iria (Orgs.). **Conhecimento Profissional de Professores**: a práxis educacional como paradigma de construção. Fortaleza, CE: Demócrito Rocha, 2001.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Docencia y cultura escolar**: reformas y modelo educativo. Buenos Aires: Lugar, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Exitus**, v. 10, 2020, p. 01-24.
- SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner**. How professionals think in action. Londres: Temple Smith, 1983.
- SCHÖN, Donald A. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bassy Inc Publishers, 1992.
- STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Espanha, Madri: Morata, 1987.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- ZABALZA, Miguel Ángel. **Competencias docentes del profesorado universitario**: calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2011
- ZEICHNER, Kenneth. **A Formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.
- ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p.35-55.
- ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. Campinas: **Educação Sociedade**, v. 29, n.103, p. 535-544, 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jun. 2020.

Recebido em: 14/02/2023

Aprovado em: 30/09/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.