

## A IMPROVISAÇÃO DAS AULAS REMOTAS NO ENSINO SUPERIOR: RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS DOCENTES

**Maria de Lourdes Ramos da SILVA**

**Marlene Bíscolo PARRILLA**

**Giovanna Avalone ROVAI**

*Universidade de São Paulo*

**Resumo:** Este artigo apresenta uma pesquisa com professores de ensino superior que recorreram às aulas remotas devido à pandemia da COVID-19. O objetivo foi investigar se o professor foi capaz de promover ressignificações das práticas docentes durante o ensino remoto. O referencial teórico pautou-se em Dubar (2005), Tardif (2002), Gatti (2019), Melucci (2004), Castañeda *et al.*, (2018), Prendes Espinosa *et al.*, (2018), Silva (2007), Morgado *et al.* (2020), Kenski (2010), entre outros. Para tanto, um questionário com perguntas abertas foi enviado a 22 docentes que atuam no ensino superior de universidades públicas de São Paulo e do Rio de Janeiro. Os resultados mostraram que a maioria dos docentes foi capaz de aprender novos saberes desde o início do ensino remoto e de improvisar diante das dificuldades que se apresentaram seja no planejamento de suas aulas, seja no emprego dos recursos e mídias digitais mais adequados para serem utilizados. Espera-se que os dados apontados promovam uma reflexão sobre a formação docente adequada às exigências da contemporaneidade.

**Palavras-Chave:** Identidade docente. Profissionalidade. Ensino remoto.

## THE IMPROVISATION OF REMOTE CLASSES IN HIGHER EDUCATION: GIVING NEW MEANING TO TEACHING PRACTICES

**Abstract:** This article presents a survey of higher education teachers who resorted to remote classes due to the COVID-19 pandemic. The objective was to investigate whether the teacher was able to promote new meanings of teaching practices during remote teaching. The theoretical framework was based on Dubar (2005), Tardif (2002), Gatti (2019), Melucci (2004), Castañeda *et al.*, (2018), Prendes Espinosa *et al.*, (2018), Silva (2007), Morgado *et al.* (2020), Kenski (2010), among others. To this end, a questionnaire with open questions was sent to 22 professors who work in higher education at public universities in São Paulo and Rio de Janeiro. The results showed that most teachers were able to learn new knowledge since the beginning of remote education and to improvise in the face of the difficulties that arose either in the planning of their classes, or in the use of the most appropriate digital resources and media to be used. It is hoped that the data mentioned will promote a reflection on teacher education that is most appropriate to the demands of contemporary times.

**Keywords:** Teaching identity. Professionality. Remote teaching.

## LA IMPROVISACIÓN DE LAS CLASES A DISTANCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: RE-SIGNIFICADO LAS PRÁCTICAS DOCENTES

**Resumen:** Este artículo presenta una encuesta a docentes de educación superior que recurrieron a clases remotas debido a la pandemia COVID-19. El objetivo fue investigar si el docente fue capaz de promover nuevos significados de las prácticas docentes durante la enseñanza a distancia. El marco teórico se basó en Dubar (2005), Tardif (2002), Gatti (2019), Melucci (2004), Castañeda et al., (2018), Prendes Espinosa et al., (2018), Silva (2007), Morgado et al. (2020), Kenski (2010), entre otros. Para ello, se envió un cuestionario con preguntas abiertas a 22 profesores que laboran en la educación superior en las universidades públicas de São Paulo y Río de Janeiro. Los resultados mostraron que la mayoría de los docentes fueron capaces de aprender nuevos conocimientos desde el inicio de la educación a distancia e improvisar ante las dificultades que surgían ya sea en la planificación de sus clases, o en el uso de los recursos y medios digitales más adecuados para ser usado. Se espera que los datos señalados promuevan una reflexión sobre la formación del profesorado adecuada a las exigencias de la época contemporánea.

**Palabras-clave:** Identidad docente. Profesionalismo. Enseñanza remota.

### INTRODUÇÃO

Desde abril de 2020, uma cadeia inimaginável de atropelos, tensões e desequilíbrios têm atingido indiscriminadamente os diversos países. No Brasil, o elevado número de mortes causado pela pandemia da Covid-19 tem interferido de modo radical em quase todos os setores da sociedade brasileira, causando desespero e insegurança. Entre estes setores, o da educação foi um dos mais atingidos, marcando uma grande diferenciação entre os diversos alunos, principalmente no que tange à possibilidade do uso da internet para continuarem seus estudos. Assim, cada aluno construiu uma representação diferenciada do período pandêmico em relação à sua possibilidade de estudos (NASCIMENTO, E.P.; SILVA, R.C., 2020).

Embora as tecnologias da informação e comunicação tenham sido utilizadas para realização de atividades a distância, e os professores tenham precisado substituir o ensino presencial pelo ensino on-line da noite para o dia, nem todos conseguiram acessar essas novas tecnologias de forma tranquila. As plataformas digitais, como *Google Classroom*, *Hangout Meet* e *Zoom*, *Microsoft Teams*, por exemplo, além das aulas gravadas e atividades supervisionadas remotamente pelos professores, passaram a ser ferramentas diferenciais e significativas para a aprendizagem de grande parte dos alunos.

Com a finalidade de se adaptarem à nova realidade, a maioria dos professores precisou se adequar a um ensino remoto improvisado, que se estendeu durante todo o ano de 2020. Entretanto, nem todos possuíam os instrumentos necessários para o desenvolvimento desse ensino remoto, para o qual não foram preparados. Assim, buscaram os recursos de que dispunham para promover a aprendizagem dos alunos sob sua responsabilidade.

A inquietação para a produção do presente artigo se deu a partir de discussões sobre as diferentes práticas utilizadas pelos docentes de ensino superior durante as aulas remotas e como essas se relacionam às suas identidades profissionais.

Nesse contexto, haveria a necessidade de aquisição de novas competências e saberes? Por esse motivo, foi realizada pesquisa qualitativa descritiva para o artigo que acrescenta dados ao debate sobre a profissão docente em um momento social e historicamente importante no âmbito educacional: o da pandemia da Covid-19. Como os formadores de professores lidaram com as incertezas e mudanças impostas pelo ensino remoto? Após essa breve introdução que contextualiza o artigo, apresenta-se uma reflexão sobre a identidade profissional, as competências e saberes docentes (intrinsecamente ligados) e, em seguida, apresentam-se a metodologia utilizada, os resultados e a discussão da pesquisa. Por fim, apontam-se as considerações sobre os dados obtidos.

## 1. IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Em relação à identidade do professor no ensino superior, há diferenças abismais entre professores que lecionam em instituições particulares e em instituições públicas. As maiores perdas salariais advieram de instituições de ensino superior particulares, nas quais se percebe o descaso das políticas públicas brasileiras em relação à formação dos professores em cursos de mestrado e doutorado. Já nas instituições públicas, a diminuição de incentivos prejudicou drasticamente as pesquisas que vêm sendo efetivadas. Assim, a identidade docente depende do contexto que a cerca, já que o ensino é sempre impregnado de conflitos de valor e a todo o momento exige opções éticas e políticas.

Para Pimenta e Anastasiou (2014, p. 23-24), a LDB nº 9.394 de 1996 admite que o docente de Ensino Superior seja preparado em cursos de pós-graduação tanto *stricto* como *lato sensu*, mas não os configura como obrigatórios. Não obstante, a mesma Lei preconiza que as

instituições de nível superior tenham, pelo menos, um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

Em relação à identidade profissional, essa depende das infindáveis configurações das instituições universitárias (públicas e privadas) que abrigam profissionais de áreas diferenciadas, muitas vezes sem a formação adequada para exercer a docência universitária. Embora haja uma notável expansão quantitativa de cursos de educação superior impulsionada pelo mercado, a maioria de seus professores atua de maneira improvisada, sem o preparo adequado para a pesquisa e docência. Além disso, as novas configurações do trabalho exigem o conhecimento de novas tecnologias, que o docente nem sempre possui.

Não obstante, a construção da identidade docente no espaço escolar é formada por uma sequência de concepções e representações da docência construídas antes do ingresso na profissão, durante a trajetória pessoal e escolar desses sujeitos. As posturas e ações dos professores são constituídas num processo ao mesmo tempo social e intersubjetivo, que se desenvolve ao longo da vida nas relações grupais e comunitárias, delimitadas pelas condições do contexto sociopolítico-cultural mais amplo (GATTI, 2019).

A importância da escolarização na construção dessas representações existe antes mesmo de começarem a trabalhar, já que os professores passaram longos anos imersos na escola e construíram uma bagagem de conhecimentos que influenciam o ingresso na carreira docente (TARDIF & RAYMOND, 2000). Esta é marcada pelas tensões, conflitos, contradições e acomodações resultantes da assimilação dos valores e regras específicas da escola, e é nas relações subjetivas entre professores que têm diferentes trajetórias, objetivos e perspectivas, que as diversas expectativas e papéis institucionalizados vão sendo ressignificados e reconstruídos.

Segundo Melucci (2004, p. 50), “[...] a identidade é, em cada caso, uma relação que compreende nossa capacidade de nos reconhecermos e a possibilidade de sermos reconhecidos pelos outros”. Ao ser uma relação, a identidade é um processo que muda constantemente. Assim, a identidade profissional é uma articulação entre as identidades individual e social/coletiva. Por essa razão, como afirma Dubar (2005, p. 17), a identidade é sempre construída e reconstruída, já que depende tanto de aspectos pessoais como contextuais, uma vez que está intimamente

relacionada ao modo como cada sujeito percebe os demais, bem como às diversas representações que cada um constrói a respeito de si próprio.

Para Silva (2007), as diversas trajetórias vivenciadas pelos profissionais docentes são percursos expostos a múltiplas interfaces políticas, sociais e culturais, e se encaixam em três dimensões: dimensão pessoal (quem é a pessoa, seus talentos e dificuldades, condições de instabilidade e os traços que dominam sua história de vida); dimensão afetiva (relacionamentos com a família, escola e diversos grupos com os quais interage) e dimensão sociopolítica (contextos com os quais já interagiu ou interage).

Segundo Sacristán (1999, p.74), a profissionalidade docente desenvolve-se dialeticamente nos diversos contextos, tanto sociais quanto culturais e institucionais, que delimitam as formas como os professores modelam as suas práticas. As ações profissionais transitam entre uma adaptação às condições estabelecidas e a adoção de posturas mais críticas e estratégias de mudança.

Assim, podemos concluir que a profissionalidade docente se entrelaça a diversos aspectos, tais como: o conhecimento profissional específico que está sendo trabalhado, o modo de ser e de atuar como docente, uma identidade profissional construída sobre as diversas demandas escolares e sociais e o desenvolvimento de competências cognitivas e afetivas imprescindíveis ao ensino. Esses aspectos são desenvolvidos durante a formação do docente e ao longo de suas experiências de trabalho (SILVA, 2020).

## **2. PROFISSIONALIDADE E COMPETÊNCIAS DOCENTES**

É incontestável que as necessidades da sociedade mudam conforme os tempos. E, já que as pessoas aprendem de formas diferentes, torna-se necessário ensinar de formas diferentes. Professores não são mais os únicos detentores da informação e do conhecimento, mas, sim, mediadores da aprendizagem, “mentores” e/ou “alquimistas” que criam estratégias e participam ativamente da relação ensino-aprendizagem fazendo uma série de escolhas para beneficiar cada aluno individual e coletivamente (CAENA; REDECKER, 2019). A diversidade dessas escolhas pôde ser observada nos dados colhidos junto aos docentes para o presente artigo.

O século XXI traz consigo interações complexas e desafios específicos (como aqueles relacionados à revolução digital) para a formação de um indivíduo, por exemplo, formar para a habilidade de seleção de informações relevantes em meio a altos fluxos de informação, para a análise dessa informação, para formulação e teste de hipóteses, resolução de problemas, e adaptabilidade para atender às necessidades atuais (CAENA; REDECKER, 2019). Além disso, é preciso formar para a cidadania, ética e consciência de seu papel na sociedade (ARANTES, 2003). Abarcar a complexidade das interações e necessidades individuais dos alunos de graduação e pós-graduação durante o ensino remoto tem sido um grande desafio para todos os docentes, considerando que as aulas sofrem mais interrupções do que as presenciais e que houve aumento na quantidade de atividades em registro a serem corrigidas e devolvidas com apontamentos aos discentes.

A educação, atualmente, vincula-se mais fortemente ao sistema econômico do que no passado, e à formação de indivíduos para a “empregabilidade”, sendo o “gerencialismo” um fator estrutural (MARCONDES & LEITE, 2014). Esse fator se sustenta com uma estrutura semelhante à de uma empresa, ou seja, através de quantificações de resultados e estatísticas, define metas e competências focando o aumento da produtividade. Em uma escala micro, isso se traduz em competição entre professores, busca por maiores notas de seus alunos em avaliações de larga escala, mudanças nas avaliações e diretrizes baseadas em estatísticas, cursos voltados à orientação profissional para as diferentes carreiras e grande responsabilização docente pelos resultados de seus alunos, em especial, os quantitativos e não os qualitativos.

Há visões diversas sobre esses qual aluno almeja-se formar e qual o papel do professor porque o sujeito pós-moderno tem identidades individuais e coletivas diferentes e possivelmente contraditórias, refletidas no sistema de representações a que se referem e se reconhecem (SILVA, 2009). Dessa forma, pode-se compreender o motivo pelo qual as opiniões dos docentes sobre o ensino remoto durante a pandemia são plurais, com maior ou menor inclinação ou para aceitar a situação como oportunidade de aprendizagem ou vê-la como empecilho para lecionar.

Um aspecto da profissionalidade docente a ser ressaltado é sua relação com as competências e saberes profissionais. Entretanto, cada professor tem características particulares e está inserido em um contexto específico, o que torna suas práticas complexas e, novamente,

heterogêneas. Talvez o conhecimento disciplinar de cada professor não tenha sofrido tantas alterações durante o ensino remoto quanto o conhecimento voltado às práticas e à didática.

A revolução digital e da comunicação colocaram o conhecimento em relevo e forçaram a escola e as universidades a se reorganizarem como um todo (PENIN, 2009). Muito tem sido discutido sobre a chamada “competência digital ou tecnológica”, que advém dessa reorganização de necessidades, e ela tem sido considerada uma competência-chave do século XXI. Ao falarmos sobre os docentes, essa competência vai além do conhecimento instrumental para a utilização de ferramentas on-line ou ambientes virtuais, e pressupõe conhecimento e capacidade de realizar processos de seleção e integração curricular dessas tecnologias, sem enxergá-las de forma ingênua (PRENDES ESPINOSA *et al.*, 2018).

Assim, especificidades do setor público ou privado, nível de atuação dos docentes, formação inicial, tempo de atuação, experiências profissionais vividas, entre outros, também interferem na própria visão e escolha das competências docentes mais relevantes para cada contexto. Por isso, a competência digital pode não ser considerada como necessária em alguns currículos caso seja vista como apenas um instrumento de responsabilidade pessoal de cada professor e não como conhecimento pedagógico que pode melhorar a qualidade das aulas e a relação ensino-aprendizagem no século XXI. Algumas vezes, inclusive, as competências docentes são associadas apenas a interesses corporativos e de mercado, o que pode resultar em uma visão tecnicista e instrumental da relação ensino-aprendizagem e professor-aluno (CASTAÑEDA *et al.*, 2018).

A pandemia da Covid-19 tem sido um contexto bastante peculiar para os professores de todos os níveis e regiões, nunca antes vivenciado e que exigiu rápida adaptação e reflexão sobre as formas de ensinar, sem preparação prévia. Contudo, um dos aspectos que sempre permeou a profissão docente é a resiliência e faculdade de se adaptar e tomar decisões diante de situações pedagógicas extremamente díspares que são vivenciadas diariamente em sala de aula, como demonstrado pelos docentes que responderam ao questionário deste artigo.

A educação também tem um espaço de referência política, econômica e social, e é nas situações mais adversas que surgem soluções e transformações significativas (MORGADO *et al.*, 2020). Cada escola e universidade têm suas linhas de pensamento e coerência interna, e nem sempre há clareza para o professor entender o que realmente se espera do professor, o que pode

gerar frustração. Definições claras, situadas e objetivas sobre expectativas de aprendizagem dos alunos e competências do professor, levando em consideração a necessária autonomia para adaptar e lecionar suas aulas, podem tirar um pouco da responsabilização excessiva do professor. Adicionalmente, isso pode servir para a validação do trabalho docente e para uma autorreflexão significativa do ensino-aprendizagem que possa ser oportunamente colocada em prática.

### 3. SABERES DOCENTES

A partir da década de 80, surgiram vários estudos e pesquisas sobre os saberes dos professores. Quanto à natureza dos saberes, é importante pontuar que o saber docente é social, plural e temporal (TARDIF, 2002).

O saber docente é um saber social por vários motivos. Ele é partilhado por um grupo de professores que possuem a mesma formação, trabalhando numa mesma instituição e estão sujeitos a condicionamentos e recursos diversos devido à estrutura coletiva do seu trabalho diário, considerando os programas de ensino, os conteúdos a serem ensinados, as regras do estabelecimento, entre outros. Além disso, ensinar é lidar com pessoas, é trocar experiências com o outro, é relacionar-se com seres humanos dentro de uma perspectiva do processo de ensino e aprendizagem. Por ser social, este saber está vinculado à evolução das ideologias pedagógicas e da sociedade em que está inserido.

Outro importante fator é considerar que o saber é temporal, já que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional, onde está explícito o “aprender a ensinar”, ou seja, aprender a dominar os saberes necessários à realização do trabalho docente. Todo professor, por já ter sido aluno durante a fase de escolarização, adquiriu crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, e, também, de como ser aluno (TARDIF, 2002).

Com relação aos saberes da experiência, que representam o foco do presente artigo, podemos afirmar que são aqueles construídos a partir da experiência profissional, relacionados



à sua prática diária em sala de aula, e são incorporados pela experiência individual e coletiva sob forma de *habitus*<sup>1</sup> e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser (Tardif, 2002).

Nesse mesmo sentido, Gauthier *et al.* (2006, p. 29) ressaltam que os professores, durante a trajetória profissional, mobilizam diversos saberes, criando uma espécie de “reservatório” no qual os docentes se abastecem para atender e resolver as variadas situações com as quais se deparam no dia a dia da sua prática profissional em sala de aula, partindo de um “ofício sem saberes” ou de “saberes sem ofício” para um “ofício feito de saberes”.

É importante destacar que os saberes docentes vão se modificando na medida em que novos desafios da profissão vão surgindo em virtude dos acontecimentos que assolam a sociedade, como a experiência advinda da pandemia da Covid-19. Nesse sentido, pode-se dizer que o saber docente da década de 60 é muito diferente do saber docente da sociedade atual, principalmente no momento da pandemia, com as aulas remotas, em que sequer houve tempo para os docentes se apropriarem dos modelos de ensino mediados pelas tecnologias, exigindo os novos saberes voltados aos novos espaços de aprendizagem, como o uso do *Google Classroom*, *Hangout Meet*, *Zoom*, *Microsoft Teams* e até mesmo do *Whatsapp*.

Desde o início da pandemia, os docentes têm sido desafiados a mudarem suas práticas de sala de aula para poderem dar conta do ano letivo. A adoção das aulas remotas foi inevitável, e os professores que resistiam por não acreditar na eficácia dos recursos disponíveis, em algum momento, precisam ceder, para não prejudicar a aprendizagem de seus alunos e até mesmo a sua própria carreira.

As mudanças culturais, econômicas e políticas e os novos modelos de comunicação atingem as sociedades contemporâneas gerando impactos significativos na educação. Desta forma, a inserção, introdução e disseminação, bem como a apropriação de novas tecnologias provoca no ser humano novas ações e novos comportamentos. No caso dos professores, houve a necessidade de integrar as tecnologias digitais às práticas docentes, surgindo, dessa forma, um novo saber.

---

<sup>1</sup> Bourdieu conceitua *habitus* “[...] como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...]” (BOURDIEU, 1983, p. 6)

Assim, em relação às tecnologias e as alterações no espaço e tempo de ensinar e aprender, não é possível pensar na prática sem pensar no professor e na sua formação, e, principalmente, não se pode desconsiderar o percurso profissional, tanto dentro quanto fora da sala de aula (KENSKI, 2010). Para aprender novos saberes, faz-se necessário criar oportunidades de conhecimento, sobretudo sobre sua identidade pessoal como profissional docente, bem como sobre seus estilos e seus anseios.

Por isso, embora seja imprescindível que o professor busque novos conhecimentos e adquira novos saberes para se adaptar às demandas do processo de ensino e aprendizagem, a formação continuada não depende exclusivamente dele. Há, também, responsabilidade do Estado e das Instituições de Ensino Superior que ofertam cursos voltados ao conhecimento e utilização das tecnologias da informação e comunicação.

#### 4. METODOLOGIA

Para o presente trabalho, optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa e do tipo descritiva. Para Minayo e Sanches (1993, p. 245), diferente da pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa busca compreender os dados qualificáveis da realidade sobre determinado fenômeno de forma mais aprofundada: “[...] o nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes e valores, que se expressa pela linguagem comum e na vida cotidiana”.

A pesquisa do tipo descritiva tem como propósito apontar e descrever as características de certa população ou fenômeno, estabelecendo relações entre as variáveis, envolvendo as técnicas de coleta de dados de forma padronizada, como os questionários (GIL, 2008).

Para tratar os dados coletados, optou-se pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). A autora define análise de conteúdo como “[...] um conjunto de técnicas para análise da comunicação”, cujo objetivo é compreender o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, os significados explícitos ou ocultos na comunicação (BARDIN, 2011, p.37).

A análise de conteúdo segue três etapas importantes: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (incluindo a inferência, a interpretação e o processo de codificação e categorização). Realizou-se análise detalhada dos conteúdos expressos na fala dos

participantes, observando-se a articulação entre as ideias principais, ambiguidades e contradições.

O objetivo desta pesquisa é investigar se o professor foi capaz de promover ressignificações das práticas docentes durante o ensino remoto. Para tanto, formulou-se um questionário com quatro questões, elaborado em plataforma virtual (*Google Forms*) e acompanhado de informações e esclarecimentos sobre a participação de cada respondente. Obtiveram-se respostas de 22 docentes, respeitando o anonimato e o voluntariado. As questões solicitadas foram as seguintes: Há quanto tempo você exerce a docência? Como professor, quais foram as principais dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto? Como seus conhecimentos e saberes da docência foram ressignificados durante o ensino remoto? O que o ensino remoto agregou em sua trajetória profissional?

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 5.1. QUESTÃO 1: HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ EXERCE A DOCÊNCIA?

Com relação à primeira questão, as respostas variaram de 6 a 40 anos. Identificou-se que o maior ou menor tempo de docência não foi relevante no que tange o manuseio das ferramentas digitais.

### 5.2. QUESTÃO 2: COMO PROFESSOR, QUAIS FORAM AS PRINCIPAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS DURANTE O ENSINO REMOTO?

A partir da análise das 22 respostas e considerando que alguns docentes apresentaram mais de uma dificuldade, foram identificadas as seguintes categorias: transposição do formato presencial para o remoto (59%), relação professor-aluno (31%); excesso de tarefas (18%); nenhuma (9%).

Sobre a “transposição do formato presencial para o remoto”, os docentes mencionaram diversos problemas relacionados ao fato de terem elaborado previamente um planejamento e um cronograma pensando em aulas presenciais e suas possibilidades, mas terem sido surpreendidos com a necessidade de lecionarem essas aulas de forma remota. Além disso,

houve menção a problemas com o uso das plataformas digitais e conexão com a internet. A título de exemplo, a seguir, apresentam-se trechos das falas:

O mais difícil foi o planejamento das aulas e atividades em modo remoto e a necessária familiarização com as ferramentas de ensino a distância [...]. (29 anos de docência)

Primeiro, foi necessário montar o plano de aula. Um plano diferente do que fazíamos antes. Aulas síncronas, assíncronas. Escolha da melhor e mais acessível plataforma. Horas a fio em frente ao computador [...]. (29 anos de docência)

Na categoria “relação professor-aluno”, foram mencionadas falta de participação e interação com os alunos, sensação de solidão e distanciamento, além de interrupções diversas durante a aula.

[...] Os meus alunos, por exemplo, não abrem a câmera. Eles interagem mais pelo chat do *Google Meet*. Então, fico falando durante horas para uma janela escura. Poucos abrem o microfone para falar. É uma docência solitária, pouco interativa [...]. (29 anos de docência)

[...] outro fator que dificultou o andamento da disciplina foram as restrições e intromissões variadas durante as aulas, pelo fato dos alunos se encontrarem em ambiente doméstico [...]. (20 anos de docência)

O “excesso de tarefas” englobou tanto tarefas domésticas quanto profissionais, e para alguns docentes, esse acúmulo de atividades foi difícil de ser conciliado e deixou-os por vezes cansados mentalmente e desanimados.

[...] excesso de trabalho na correção dos trabalhos e devolutivas, em razão da maior quantidade de atividades assíncronas com registro. Houve muito cansaço e por vezes, desânimo. (29 anos de docência)

Houve uma sobrecarga de trabalho e a necessidade de conciliar trabalho e atividades domésticas. (29 anos de docência).

Por fim, na categoria “nenhuma”, foram incluídas as falas de 9% dos docentes que responderam não sentirem dificuldades.

Não tive nenhuma dificuldade, pois já estava familiarizado com esta modalidade de ensino. (25 anos de docência)

Nenhuma. (35 anos de docência)

### 5.3. QUESTÃO 3: COMO SEUS CONHECIMENTOS E SABERES DA DOCÊNCIA FORAM RESSIGNIFICADOS DURANTE O ENSINO REMOTO?

Após análise das respostas à terceira questão, quatro categorias foram identificadas, levando em consideração que alguns docentes apontaram mais de um conhecimento ou saber ressignificado: práticas de sala de aula (45%); uso das tecnologias digitais (36%); autoavaliação profissional (18%); não considerou que houve ressignificação (9%).

Com relação às “práticas de sala de aula”, houve menção à melhora do trabalho docente, aumento do cuidado com o planejamento e cronograma, uso de feedback aos alunos, flexibilização de prazos e frequência, ajuste de disciplinas, priorização da dimensão socioafetiva dos alunos, adequação do tempo de aula e reorganização de material e conteúdo. As falas abaixo exemplificam tal categoria:

A dimensão socioafetiva que sempre me foi cara no trabalho docente na sala de aula pareceu-me ainda mais fundamental nestes tempos de pandemia [...]. A escuta sensível, a autoimplicação e a corresponsabilidade pareceram-me decisivos e foram, inclusive, os fatores de permanência de estudantes nas disciplinas por mim ministradas, segundo depoimentos ao final dos cursos. (23 anos de docência)

[...] incorporei pesquisas de materiais de apoio variados, com finalidades didáticas; procurei melhorar as habilidades de comunicação oral e visual; intensifiquei o *feedback* empático aos discentes e aumentei relativamente a flexibilidade quanto a prazos e frequência síncrona. (20 anos de docência)

Na categoria “uso das tecnologias digitais”, os docentes apontaram aprendizagem de novas ferramentas, uso de vários canais de comunicação, uso de plataformas digitais e metodologias ativas, aquisição de novos saberes e contato com pessoas de outras regiões.

A incorporação de novas tecnologias foi um grande aprendizado em tempos de ensino remoto. (12 anos de docência)

[...] pude fazer eventos, conversar com pesquisadoras do Brasil todo, realizar aulas abertas que ficaram salvas no *Youtube* e que podem ser acessadas por pessoas de qualquer lugar em qualquer horário. Isso é bem

interessante, pois aprendi que a forma de se comunicar e de interagir pela internet é diferente, mas é possível, ainda que com seus entraves. (23 anos de docência)

Em “autoavaliação profissional”, foram incluídas menções às reflexões sobre o ato de ensinar, maior criatividade, saída da zona de conforto e novos olhares sobre o processo ensino-aprendizagem.

Penso que o grande desafio é tornar viável o desenvolvimento de variadas habilidades, competências e conceitos, inerentes aos objetivos e propósitos do que se quer ensinar, para além de expectativas que se pautam exclusivamente na "transmissão". Ensinar e aprender implicam relações que envolvem sentidos e significados para os quais muitos de nós não fomos preparados para "trabalhar" no modelo "remoto". (23 anos de docência)

Fomos obrigados a colocar em prática nossa CRIATIVIDADE. Tivemos que sair do lugar comum, da nossa zona de conforto e nos permitir novas e outras possibilidades pedagógicas, mediadas pela tecnologia [...]. (23 anos de docência)

Por fim, algumas falas dos docentes apontaram que não houve ressignificações de seus conhecimentos e saberes.

Não houve necessariamente ressignificação, apenas pequenos ajustes, por exemplo, no caso das disciplinas que têm estágio. |(25 anos de docência)

Não foram. (29 anos de docência)

#### **5.4. QUESTÃO 4: O QUE O ENSINO REMOTO AGREGOU EM SUA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL?**

A análise das respostas para a quarta questão suscitou seis categorias, incluindo falas que se encaixam em mais de uma categoria: novas aprendizagens (72%); reafirmação de posicionamento político (22%); reflexões sobre as experiências profissionais (18%); nada (4%); qualidade de vida (4%); aproximação com os colegas de profissão (4%).

Na categoria que representa a maioria das respostas (72%), considerou-se: flexibilidade e adaptação, melhores escolhas didáticas, aprendizagem de metodologias ativas, novas possibilidades de comunicação com os alunos, escuta atenta dos alunos, novas possibilidades de

avaliação discente, aprendizagem de novas tecnologias, nova expertise, diferentes formas de se relacionar, conhecimento do mundo virtual, aquisição de conhecimento de ambiente virtual de aprendizagem (AVA), conforme trechos das falas abaixo:

Pude explorar novas possibilidades didáticas, mediadas pela tecnologia. Utilizo até o *WhatsApp* nas minhas aulas e tenho percebido que dá muito certo. Pude experimentar muita coisa, justamente para eu avaliar o que supria as minhas necessidades e o que não dava certo. Certamente, mesmo depois que voltarmos ao presencial - e isso algum dia vai acontecer - algumas práticas que aprendi ao ministrar aulas no ensino remoto vou manter no meu fazer pedagógico. (23 anos de docência)

[...] Aprendi muitas possibilidades de me comunicar com meus alunos e me senti muito bem com esse universo novo que se abriu em minha trajetória docente. (20 anos de docência)

Em “reafirmção de posicionamento político”, foram consideradas menções à ressignificação do sentido da docência, autocrítica e defesa de opinião, valorização do ensino presencial, criação e resistência.

[...] Mesmo com a dor do isolamento, a pandemia proporcionou possibilidades de criação e resistência. (30 anos de docência)

[...] No âmbito político, apesar dos constantes ataques do "des"governo, penso que o ensino remoto tem sido um ato de resistência, e isso agregou sobremaneira minha percepção política desse processo. (6 anos de docência)

As “reflexões sobre as experiências profissionais” englobaram repensar a prática pedagógica, novas experiências profissionais e diferentes possibilidades de relação com o ensino.

Trouxe uma experiência nova, ressignificando sentidos da docência e, sobretudo, desestabilizando modos de fazer que vinham se sedimentando por rotina. Foram desafios bastante grandes, que exigiram estudo, criatividade e ousadia. O *feedback* das turmas foi incrível, e considero ter sido muito bem-sucedido na experiência. (20 anos de docência)

O ensino remoto, apesar de toda complexidade desse contexto no âmbito sanitário global, me proporcionou repensar e rearticular constantemente minha prática pedagógica. Tudo foi novo durante sua implementação e isso me exigiu novos olhares, novos caminhos e novas formas de conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Essa estratégia de ensino me fez e faz avaliar que não existem barreiras para a educação, quando temos os

principais personagens envolvidos engajados no processo: aluno, professor e Instituição [...]. (6 anos de docência)

Na categoria “aproximação com os colegas de profissão”, apontaram-se redes cooperativas e troca de materiais com os colegas.

Possibilidades de redes cooperativas. Participar de aulas com colegas geograficamente distantes, realizar aulas em parceria. Produzir materiais de divulgação e usar materiais produzidos por colegas. (30 anos de docência)

Já na categoria “qualidade de vida”:

Qualidade de vida pela eliminação dos longos deslocamentos entre a casa e o trabalho. Desenvolvimento de habilidades (já existentes antes) para a utilização de AVA. (20 anos de docência)

Por fim, na categoria “nada”:

Na trajetória, nada. (29 anos de docência)

## **6. AFINAL, HOVE RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS?**

Os resultados obtidos na pesquisa com os professores universitários de duas universidades públicas mostraram que esses, ao ministrarem suas aulas durante o ensino remoto, utilizaram os diferentes conhecimentos construídos ao longo de suas trajetórias profissionais e foram receptivos à aprendizagem de novos conhecimentos e saberes, principalmente no que se refere ao uso das novas tecnologias digitais. Portanto, houve ressignificações importantes nas práticas pedagógicas e um autoquestionamento constante inerente à identidade reflexiva da profissão docente.

Tal receptividade revela que a formação continuada dos professores deve ser repensada com base num contexto mais amplo e contemporâneo. Com mais investimento e divulgação dos diversos conteúdos voltados às tecnologias da informação e de comunicação, talvez os docentes tivessem sentido maior familiaridade com as aulas remotas, e essas, talvez, não tivessem impactado tão fortemente a vida acadêmica dos docentes.



Acredita-se que são momentos como o que atravessamos que definem a profissionalidade docente e sua identidade, que é sempre transitória e sujeita a ser perpassada pelas diversas contingências que assolam a sociedade como um todo. Esses momentos realçam o compromisso intelectual, ético e social dos professores, considerados atores sociais num mundo drasticamente dividido, controverso e desarticulado.

Com essa pesquisa, foi possível constatar que a identidade docente tem sempre possibilidades inusitadas de adaptação e de criatividade diante de um evento excepcional como o da pandemia, buscando incessantemente formas alternativas capazes de contornar os obstáculos que se impuseram a todos os docentes de todos os níveis escolares. Cada docente respondeu de forma subjetiva a uma situação inesperada, almejando um ensino remoto capaz de dar conta dos conteúdos propostos.

## REFERÊNCIAS

- ARANTES, Valéria Amorim. Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. In: ARANTES, V. A. (Org.), **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4ª ed. São Paulo: Summus, 2003. p. 109-128.
- ARRUDA, J.; SIQUEIRA, L. M. Metodologias Ativas, Ensino Híbrido e os Artefatos Digitais: sala de aula em tempos de pandemia. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, v. 3, n. 1, p. e 314292, jan. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Porto: P.U.F., 2011.
- BOURDIEU, P. **Sociologia**. (Organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983.
- CAENA, F, REDECKER, C. Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (*DIGCOMPEDU*). *Eur J Educ.* 2019; 54: 356– 369. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/ejed.12345> Acesso em: 02 de abril de 2021.
- CASTAÑEDA, L., ESTEVE, F., & ADELL, J. ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 18(56), 2018. Disponível em: <https://revistas.um.es/red/article/view/321581> Acesso em: 2 de abril de 2021.
- DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo, Martins Fontes, 2005.



GATTI, B. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação** / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

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

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: 8ª Ed. Papirus, (2010).

MARCONDES; Maria Inês; LEITE, Vânia Finholdt Angelo. Formação de professores e trabalho docente no Brasil: contexto, questões e desafios na atualidade. In: FLORES, Maria Assunção (Org). **Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contributos Internacionais**, Coimbra: Almedina, 2014, p. 153-170.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global**. RS, Editora Unisinos, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de S.; Sanches, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementariedade? **Cad. Saúde Pública.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2021.

NASCIMENTO, Erica P.; SILVA, Rita de Cássia de O. Luz, câmera, (desumaniz)ação: entre o pedagógico e a manutenção da vida, o que é ser professor/a em tempos de pandemia? **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, vol. 6 - N. Especial II, pp. 75-93, jun-out. 2020.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org) **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999.

PENIN, S. Profissão docente e contemporaneidade. In: ARANTES, V. A. (Org.) **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009. p. 43-60.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PRENDES ESPINOSA, M. P., GUTIÉRREZ PORLÁN, I., & MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. **Revista De Educación a Distancia (RED)**, 18(56), 2018. Disponível em: <https://revistas.um.es/red/article/view/321591> Acesso em: 2 de abril de 2021.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org) **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora. 1999.



SILVA, Maria de Lourdes Ramos da Silva. Aspectos sócioafetivos que interferem na construção da identidade do professor. In: SILVA, Elizabeth Ramos da; YENO, Elvira Y e ABUD, Maria Jose M. **Cognição, afetividade e linguagem**. Taubaté: Cabral Editora, 2007, p 235-259.

SILVA, Maria de Lourdes Ramos da. A complexidade Inerente aos Processos Identitários docentes. In: **Revista Notandum, Livro 12**, CEMOrOC-FEUSP. Universidade do Porto, 2009, p 45-58.

SILVA, Maria de Lourdes Ramos da Silva & SILVA JR, Jonas Alves da. A Formação de Identidades docentes entre os estudantes do curso de Pedagogia. In: **Revista International Studies on Law and Education** 31/32, FEUSP. Universidade do Porto, jan-ago 2019, p 123-132.

SILVA, Maria de Lourdes Ramos. Os desafios das contradições socioafetivas na educação escolar e suas influências na formação da cidadania. In: SILVA, M.L.R e SILVA JR, J.A. **Formação Docente, cidadania e direitos humanos**. Curitiba, Edit. CRV, 2020.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.



***Maria de Lourdes Ramos da SILVA***

Professora Livre-docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP/SP); Doutora em Filosofia e Ciências de Educação pela Universidade Complutense de Madri, Espanha; Mestre em História e Filosofia da Educação (USP/SP), Bacharel e Licenciada em Pedagogia (USP/SP). Exerceu o cargo de Diretora da Faculdade de Ciências da Fundação Instituto Tecnológico de Osasco (SP) de fevereiro de 2011 a fevereiro de 2017. Atualmente, desenvolve atividades de docência, pesquisa e orientação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). É também especialista junto ao Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEE) e avaliadora institucional junto ao MEC. É autora de livros, capítulos de livros e artigos publicados em revistas especializadas nacionais e internacionais.

***Marlene Bíscolo PARRILLA***

Doutoranda em Educação no programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação - FE USP, bolsista CAPES. Possui Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais na Universidade de Taubaté. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade do Vale do Paraíba. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto/SP. Foi bolsista FAPESP de Iniciação Científica, com ênfase em educação no Ensino Fundamental. Participou do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Representações Sociais e Escola no Centro Universitário Moura Lacerda. Atuação profissional docente do curso de graduação em Pedagogia na Universidade de Taubaté - UNITAU, docente em Educação Infantil na rede pública e privada municipal de São José dos Campos/SP e tutora presencial na UNOPAR.

***Giovanna Avalone ROVAI***

Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Graduada em Letras (USP) e Pedagogia (UNINOVE). Atualmente, exerce a função de professora de ensino fundamental bilíngue.

*Recebido em 25/maio/2021 - Aceito em 21/dezembro/2021*