



Experiência docente e a relação com o saber: aulas remotas em foco¹

Teaching experience and the relationship with knowledge: remote classes in focus

Ana Paula Ferreira da Silva

Doutora em Educação

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP

São Paulo, SP – Brasil

anafsil@yahoo.com

Resumo: Esse estudo investiga os ciclos de vida profissional na relação com o saber docente durante o primeiro ano de aulas remotas. O objetivo é compreender a relação com o saber docente, a partir da premissa de que havia poucas experiências, recursos e orientações que pudessem subsidiar as escolhas e as práticas docentes. Os dados foram coletados por questionário online e tratados nos softwares estatísticos Sphinx iQ2 e Minitab. As análises fundamentam-se em Charlot, Tardif, Huberman, Cavaco, Hargreaves e Fullan. As mudanças em relação à docência foram sentidas pelos professores com mais tempo de docência que precisaram reaprender o saber-fazer da prática docentes. Embora as aprendizagens e adaptações das práticas pedagógicas sejam significativas, o desejo de saber se confundiu à representação do saber, pois parecem ser resultado da urgência e das demandas externas impostas e não uma possibilidade desejável e desejada pelos professores.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional; docência; pandemia; prática pedagógica; saberes docentes.

Abstract: This study investigates the professional life cycles in relation to teaching knowledge during the first year of remote classes. The goal is to understand the relationship with teaching knowledge, based on the premise that there were few experiences, resources, and guidelines that could support the choices and teaching practices. Data were collected through an online questionnaire and analyzed using the Sphinx iQ2 and Minitab statistical software. The analyses are based on Charlot, Tardif, Huberman, Cavaco, Hargreaves, and Fullan. Changes in teaching were felt by teachers with more teaching experience who needed to relearn the know-how of teaching practice. Although the learnings and adaptations of pedagogical practices are significant, the desire to know became confused with the representation of knowledge, as they seem to be the result of urgency and external demands imposed, and not a desirable and desired possibility by the teachers.

Key-words: professional development; teaching; pandemic; pedagogical practice; teaching knowledge.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

SILVA, Ana Paula Ferreira da. Experiência docente e a relação com o saber: aulas remotas em foco. *Dialogia*, São Paulo, n. 48, p. 1-16, e26270, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/48.2024.26270>

American Psychological Association (APA)

Silva, A. P. F. (2024, jan./abr.). A formação inicial de professores no Programa Residência Pedagógica. *Dialogia*, São Paulo, 48, p. 1-16, e26270. <https://doi.org/10.5585/48.2024.26270>

¹ Este trabalho foi financiado pelo Programa de Incentivo à Pesquisa (PIPEq) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Introdução

Quando tratamos sobre a relação ensino aprendizagem temos sujeitos, espaços e relações historicamente preestabelecidos. A citar, seja a formação inicial, continuada ou em serviço, elas se configuram a partir de cursos com professores, currículos, práticas pedagógicas, didáticas e conteúdos específicos; quando pensamos em formação continuada, partimos do pressuposto de que já há um conhecimento específico do trabalho – com especial destaque para a relação entre prática e teoria – que será aprofundado, adequado às especificidades. Ainda que as formações sejam horizontalizadas, se pressupõe que aqueles que já possuem alguma bagagem sobre a temática, auxiliem ou orientem quem está iniciando sua jornada de aprendizagem.

O trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor [...] um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação. (Tardif, 2014, pp.234-235)

A constituição do professor, portanto, se dá em interações humanas, especialmente em relação à formação e atuação. Não se trata da apreensão de um ofício ou do manejo de práticas, mas o trabalho pedagógico do professor afeta a si, à constituição da sua identidade docente e aos outros, no caso, os alunos. (Tardif, Lessard, 2020)

Nesse sentido, a carreira docente se configura em experiências que tornam o percurso profissional uma caminhada de transformações e aprendizagem

se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, *sempre com o passar do tempo*, o seu ‘saber trabalhar’. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, *uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho*: ‘a vida é breve, a arte é longa’ já diz o provérbio. (Tardif, 2014, p.57, *italico no original*)

No entanto esse movimento parece ter sido interrompido a partir da reorganização das práticas pedagógicas para atender às demandas das aulas remotas. Hargreaves e Fullan (2020), ainda no primeiro semestre de 2020, se dispuseram a revisitar a obra “*Schoolteacher*” de Dan Lortie, de 1975, analisando três aspectos fundamentais da teoria: aprendizado da observação; recompensas psíquicas; culturas do individualismo em relação ao contexto da pandemia de coronavírus e suas possíveis consequências.

O artigo destaca a semelhança mundial em relação às vivências de professores, famílias e alunos, como as dificuldades dos mais pobres no acesso às tecnologias e equipamentos, a

sobrecarga de trabalho dos professores, a falta que os grupos de amizade fizeram às crianças e jovens. A reiteração desse conjunto de experiências enfrentadas pelas pessoas em países com condições socioeconômicas e culturais tão diversas nos impõe um outro patamar de compreensão que se volta para o trabalho docente em termos de construção de identidade profissional.

Há décadas estudos se dedicam a compreender as diferenças a partir da experiência docente acumulada ao longo da vida profissional. Tratar sobre as mudanças impostas ao trabalho docente durante o período de isolamento social e como os professores se organizaram possibilita mensurar seus esforços de adaptação e coloca luz a um processo que ficou um tanto invisível aos olhos da sociedade.

Essa perspectiva de análise impõe um esforço para compreender a aprendizagem e a relação com o saber docente que as aulas remotas expuseram os professores e é sobre essa questão que o presente artigo trata: como se deu a relação com o saber docente durante o primeiro ano de adaptação às aulas remotas? Quais as variações registradas entre os professores em ciclos de vida profissional variados?

Analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outros: a relação com o saber é *relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros*. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação *simbólica, ativa e temporal*. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social. (Charlot, 2000, p.79, itálico no original)

Tomando como base teórica a obra “Da relação com o saber: elementos para uma teoria”, elaborada por Bernard Charlot (2000), e considerando as mudanças necessárias e urgentes para a adequação das aulas presenciais em aulas remotas, decorrente do isolamento social necessário para a contenção da disseminação da Covid-19, esse artigo delimitou como objetivo compreender a relação com o saber docente a partir da premissa de que havia poucas experiências, recursos e orientações que pudessem subsidiar as escolhas e as práticas docentes, de modo que o desejo do saber e as representações de saber tornaram-se essenciais para analisar as possibilidades de adequação pedagógica propostas durante o primeiro semestre de 2020.

A escolha metodológica que possibilitou esse estudo se deu a partir de um interesse maior de coletar dados no início da pandemia (agosto de 2020) sobre a percepção, movimento de aprendizagem e os sentimentos dos professores em relação ao ensino remoto, às relações entre escola e famílias e aos desafios, dificuldades e possibilidades que os recursos tecnológicos trouxeram para a prática pedagógica. Esse questionário eletrônico atendeu às normas do comitê de ética em pesquisa e obteve um total de 388 respostas válidas, com professores de 13 diferentes estados brasileiros, que atuavam em toda a educação básica. Os dados foram tratados nos *softwares*

estatísticos *Sphinx iQ2* e *Minitab*. Para esse artigo foram selecionadas as respostas dos docentes que atuavam no Ensino Fundamental (52,3% ou 203 fichas) a 04 questões do total de 35, que compuseram a pesquisa intitulada “Docência e aulas remotas”. Tal escolha centra-se na premissa de que o Ensino Fundamental caracteriza a cultura escolar já cristalizada nos processos pedagógicos de ensino-aprendizagem. Os dados foram organizados a partir dos diferentes momentos da carreira docente, de modo a cotejarmos as representações, relações e desejos de saber. Os comentários dos professores são oriundos das questões abertas e foram transcritos e identificados ao longo deste artigo em itálico e a autoria indicada pela letra “F” – ficha – e o respectivo número atribuído no banco de dados, por exemplo (F01).

Direcionamento teórico e aproximações analíticas sobre educação e pandemia

As pesquisas que trataram sobre o panorama internacional indicam que invariavelmente foram adotadas formas governamentais para viabilizar o ensino remoto, mas as estratégias foram variadas

As respostas dos professores e sistemas escolares à pandemia coronavírus, e ao desenho da aprendizagem em casa, têm sido literalmente, bem como figurativamente realizada em todo o mapa. Em Queensland, Austrália, fazendas isoladas e estações de gado tiveram *pendrives* de materiais curriculares entregues por drones (Fishburn, 2020). O Conselho de Educação de Toronto ordenou e despachou *chromebooks* para todos os alunos possíveis (Malloy, 2020). A Nova Escócia, com mais de 30% de sua população escolar sem *Wi-Fi* ou dispositivos compatíveis, adotou a estratégia de baixa tecnologia/sem-tecnologia recorrendo à distribuição de panfletos para entregar materiais curriculares impressos a cada família, independentemente de sua capacidade tecnológica (ASCD, 2020). Enquanto isso, o Uruguai, que forneceu a todos os alunos laptops e acesso à Internet desde 2007, viu seu uso da plataforma aumentar 1200% em poucos dias após os alunos serem enviados para casa (Projeto ARC Education, 2020). (Hargreaves; Fullan, 2020, p.328, tradução livre, itálico no original)

No entanto, os sentimentos dos professores sobre sua profissionalidade foram muito semelhantes.

[...] além de aprender a ensinar remotamente, todos os professores tiveram que mudar muito ou todos os seus ensinamentos para um ambiente virtual — pelo menos durante os piores períodos da pandemia. Isso significava ter que adquirir ou aumentar sua própria proficiência digital que ia desde dominar ferramentas técnicas até o desenvolvimento de novas pedagogias, como gerenciar o trabalho em grupo e avaliações *on-line*. Também significava desenvolver a proficiência digital com a aprendizagem entre seus alunos e tentar cultivar capacidades autodidatas e de autodeterminação entre esses alunos, para que pudessem trabalhar de forma independente, em casa, enquanto seus professores trabalhavam com outros alunos ou enquanto os próprios alunos estavam trabalhando em tarefas assíncronas. (Hargreaves, 2021, p.1838, tradução livre)

Conforme destaca Hargreaves, em artigo publicado em 2021, podemos verificar que os sentimentos dos professores canadenses não se diferem muito daqueles registrados em pesquisas brasileiras (Fundação Carlos Chagas, 2020a; 2020b; Cenpeq, 2020; Andipe, 2020; Undime, 2020)

Durante o COVID-19, foi extremamente difícil envolver estudantes *online* que estavam presos em casa, muitas vezes com pouco apoio, especialmente em famílias mais pobres, sobrecarregadas e superlotadas. A pesquisa de uma amostra aleatória estratificada de quase 2600 professores de Alberta, em maio de 2020, registrou que mais de 75% dos entrevistados discordaram da afirmação de que sentiam a mesma conexão emocional com seus alunos antes do COVID-19. Um professor relatou "sentir-se desmotivado para ensinar à distância quando mais de 50% da minha turma não está participando e os pais estão colocando suas frustrações em mim" (Associação de Professores de Alberta 2020). Até maio de 2021, 76% dos educadores de Alberta, que haviam sido pesquisados, estavam preocupados que os alunos de suas aulas estivessem lutando contra a aprendizagem (Associação de Professores de Alberta 2021). Na primeira semana de maio de 2020, em uma pesquisa com 908 professores e líderes distritais, à revista norte-americana Education Week informou que 42% dos professores sentiram que os níveis de engajamento dos alunos haviam caído em comparação com antes do coronavírus — pior do que um mês antes (Herold e Kurtz 2020). (Hargreaves, 2021, p.1847, tradução livre)

Essa relação entre a docência e a percepção social é um elemento chave, pois ao conceituar a relação com o saber, Charlot (2000) destaca que “a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de *significados*, mas, também, *como espaço de atividades*, e se inscreve no *tempo*.” (Charlot, 2000, p.78, itálico no original)

Portanto, todas as contribuições que Hargreaves (2021) e sua obra também em parceria com Fullan (2020) apontam, são elucidativas sobre as significativas alterações no cotidiano escolar e no trabalho pedagógico.

Sobre a importância do tempo na construção dos saberes profissionais Tardif (2014) destaca a relevância de pesquisas que se interessem por essas especificidades, pois elas são fundamentais para compreendermos como a identidade profissional e o conhecimento sobre o fazer docente se consolidam ao longo da trajetória profissional. O autor atribui à noção de saber “um sentido amplo que engloba os conhecimentos, competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (Tardif, 2014, p.60)

Ao recorrer a um conjunto de teóricos que buscaram classificar ou organizar tipologias capazes de captar as especificidades dos saberes docentes no tempo, o autor propõe um modelo com 5 esferas dos saberes dos professores: “os pessoais, [...] os provenientes da formação escolar anterior, [...] os da formação profissional para o magistério, [...] os propostos pelos materiais didáticos usados no trabalho [...] e os construídos na experiência na profissão, na sala de aula e na escola.” (Tardif, 2014, p.63)

Tratando especificamente sobre esses últimos, caracteriza as fases iniciais da carreira docente, como aquela que é marcada pelo idealismo, pela aprendizagem das hierarquias e do folclore da escola e pela “descoberta dos alunos ‘reais’” (Eddy *apud* Tardif, 2014, p.84).

Embasado especialmente em Huberman e em um conjunto de outros autores, Tardif destaca outras duas fases que marcam o ingresso na profissão: a fase de exploração (aproximadamente os três primeiros anos de docência) e a de estabilização e consolidação (entre três e sete anos). A exploração, como o nome já indica, se caracteriza pelas tentativas e erros e pela necessidade de ser aceito pelo círculo profissional. Há uma escolha provisória da profissão e, por isso, nessa etapa há uma grande proporção de profissionais que abandonam a docência. A fase de estabilização “se caracteriza por uma confiança maior do professor em si mesmo [...] e pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os pedagógicos, o que se manifesta através de um melhor equilíbrio profissional.” (Tardif, 2014, p.85)

Huberman (2000) organiza mais três fases/temas de carreira após esses primeiros anos. A terceira fase (7 a 25 anos) é caracterizada pelo grupo de professores que, após o período de consolidação (4 a 6 anos), passa a diversificar suas práticas em relação à organização didática, as estratégias pedagógicas, as possibilidades de avaliação e a se engajar em discussões que impactem o trabalho docente, sendo mais criteriosos com as mudanças educacionais e se posicionando com clareza sobre os pontos que consideram importantes para o grupo. Mas nessa mesma fase outro grupo de professores pode se questionar em relação às rotinas e ao cotidiano do trabalho, por se tonarem monótonos diante da experiência acumulada. O mesmo sentimento de segurança, que pode possibilitar a alguns profissionais lançar-se em experiências docentes mais criativas, pode também enrijecer as práticas e aprofundar perfis conservadores.

A fase seguinte (25 aos 35 anos de docência) é denominada pelo autor como serenidade e desinvestimento afetivo, especialmente para aqueles que na fase anterior, mesmo que questionando-se sobre a carreira, encontraram maior sentido na diversidade de práticas e do ativismo. São professores que em geral “sentem-se menos sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros, quer se trate do diretor, dos colegas ou dos alunos” (Huberman, 2000, p.44). O sentimento de serenidade pauta-se em aceitar-se e conhecer-se profissionalmente. Esse professor segue refletindo sobre suas práticas e escolhas, mas o faz de modo mais tranquilo. Já aqueles que, diante dos questionamentos posicionaram-se em suas certezas e segurança tendem a caracterizarem-se, nessa fase, no conservantismo e nas lamentações. Em geral queixam-se dos alunos, dos procedimentos administrativos, dos colegas iniciantes e se remetem à um passado que, por vezes, é bastante estereotipado.

Finalmente, aqueles que chegam ao período de aposentadoria (denominado pelo autor como desinvestimento – 35 a 40 anos) o fazem de forma “serena” ou “amarga”. Essa etapa caracteriza-se por todo o percurso que esses professores construíram, pelas experiências que vivenciaram e pelas possibilidades de escolhas que tiveram.

Cabe destacar que essas fases e temas não são lineares nem estáticos e servem como referência para analisar os sentimentos e o engajamento desses profissionais. Tardif (2014) destaca que a experiência e a aprendizagem do fazer docente daqueles em situação precária é necessariamente diferente de quem possui contratos de trabalho estáveis e uma situação profissional bem definida.

Cavaco (2008) acrescenta outros elementos a essa discussão, ao relacionar o ciclo de vida profissional ao ciclo de vida pessoal dos professores e das relações que estabelecem com o saber. Fundamenta essa escolha salientando

[...] os indícios de mal-estar que atinge a atividade docente e a necessidade que os professores têm de identificar os mecanismos do seu funcionamento, na procura de vias de recriação da profissão e da recomposição da sua imagem social. [Soma-se aspectos da vida pessoal como] as descrenças e os ressentimentos, tudo isso a bloquear as iniciativas e a gerar o desânimo (Cavaco, 2008, p.160)

A autora ainda nos lembra que tais classificações baseiam-se “nas regularidades de comportamento”, no entanto elas não decorrem de um processo natural ou biológico, mas que são processos sociais “de modelos convencionais e resultam antes de ajustamentos estruturais e organizacionais, aceites sem questionamento, fazendo parecer como normal e óbvia a construção social, situável em um dado espaço e num certo tempo”. (Ferrarotti *apud* Cavaco, 2008, p.160)

Nesse artigo essas variáveis são importantes, mas a classificação proposta por Huberman (2020) nos auxilia como parâmetro no entendimento dos sentimentos “esperados” para cada um do grupo de professores respondentes em cotejamento com os resultados da coleta de dados.

As análises, portanto, não classificam rigidamente as etapas da carreira docente, tampouco podem esgotar as possibilidades de relações com o saber que os professores estabeleceram e seguem vivenciando nesses anos de desafios e readequações de práticas pedagógicas que a pandemia nos impôs.

Os dados foram coletados em agosto de 2020 demarcando um momento específico da experiência docente em aulas remotas. Eram os primeiros meses de experimentações, ajustamentos, cobranças e desafios. Outras pesquisas se fazem necessárias para compreender como as aulas remotas foram organizadas no início de 2021, com a expectativa constante da retomada (parcial ou total) das aulas, diante do início do processo de vacinação; como os professores se organizaram para as aulas em modelo híbrido, vivenciadas especialmente no segundo semestre de 2021; bem como quais os desafios enfrentados pelas escolas, professores e famílias a partir de 2022, com a retomada das aulas presenciais – com licenças e afastamentos de alunos e professores; dificuldades de adaptação ao trabalho escolar presencial depois de dois anos com atividades

remotas; demandas políticas de busca ativa e recuperação das aprendizagens – entre outras tantas questões que têm direcionado as ações públicas e a organização escolar. Todos esses pontos são frutíferos objetos de estudo.

Saber docente e aulas remotas

As relações com o saber foram profundamente afetadas, especialmente para aqueles profissionais que já tinham mais tempo de docência. Esse aspecto pode ser exemplificado especialmente quando analisamos a questão “O que mudou em relação as aulas?”. A Tabela 01 indica que os professores que têm mais tempo de docência sentiram essas mudanças nas suas formas de organizar a aula de modo mais acentuado.

Tabela 1 – Percepção de mudanças em relação as aulas conforme o tempo de docência

	01 a 03 anos de docência	07 a 25 anos de docência	26 a 35 anos de docência
Correção de tarefas entregues fora do prazo estabelecido	69,2%	72,5%	73,1%
Elaboração de exercícios usando recursos digitais	61,5%	80,9%	84,6%
Inclusão de atendimentos individuais aos alunos	46,2%	72,5%	92,3%
Redução do tempo de aula para os alunos	57,7%	38,9%	30,8%
Reorganização dos grupos de trabalho com os alunos	34,6%	52,7%	50%
Inclusão do uso de videochamadas	57,5%	64,8%	76,9%

Fonte: Dados organizados pela autora, a partir da coleta intitulada “Docência e aulas remotas”

Cabe destacar que, para o grupo de professores com mais tempo de docência, o atendimento individual aos alunos, a elaboração de exercícios utilizando os recursos digitais e a inclusão das videochamadas foram aqueles que mais demandaram esforços e adaptações. Os professores em momento intermediário da carreira percebem o aumento do tempo para a reorganização dos grupos de trabalho com os alunos e do tempo dedicado à correção de tarefas entregues fora do prazo, o que nos sugere que em aula presenciais a pontualidade é um dos requisitos nas práticas de correção. Já os professores iniciantes sentiram principalmente a redução de tempo de aula com os alunos como um fator de adaptação.

As informações da tabela 01 não indicam que os professores com mais tempo de docência trabalharam mais ou realizaram mais atividades do que os demais, como perceberemos na tabela 02, mas que suas percepções de mudanças em relação às práticas docentes são mais acentuadas.



Analisando esses resultados à luz do referencial teórico, podemos inferir que a percepção dos professores mais velhos se pauta na exigência de mudanças das práticas docentes que já estavam seguras e consolidadas. Já para os professores novatos, cuja avaliação de alunos, colegas professores e famílias é mais vulnerável, a redução do tempo de contato com os alunos foi destacada como principal mudança. O tempo de aula com os alunos é imprescindível para a construção da identidade docente, uma vez que é a partir desse contato que os professores podem reconstruir a imagem idealizada dos alunos, tornando-os “reais”.

Já a percepção dos professores em período intermediário da carreira parece demonstrar tanto um momento de desafio no que diz respeito à preparação de atividades usando recursos digitais, mas também de um equilíbrio e maleabilidade docente no que se refere aos prazos para aceitar e corrigir as lições quanto para reorganizar os grupos de trabalho.

A tabela 2 destaca estratégias pedagógicas que foram adotadas no período de aulas remotas.

Tabela 2 – Indicação das estratégias pedagógicas que passaram a utilizar nas aulas remotas conforme o tempo de docência

	01 a 03 anos de docência	07 a 25 anos de docência	26 a 35 anos de docência
Vídeos disponíveis na web (curta metragem, aulas de outras pessoas, desenhos, experimentos, etc)	65,4%	74%	84,6%
Fotos feitas pelos alunos	65,4%	58,8%	57,7%
Interação em grupos de <i>WhatsApp</i> com os alunos, responsáveis/familiares (ou <i>App</i> de mensagens)	65,4%	51,9%	57,7%
Vídeos produzidos pelos alunos	46,2	46,6%	65,4%
Jogos virtuais/digitais usados pelos alunos	38,5%	45,8%	61,5%
Trocas de mensagens individuais com os alunos (<i>WhatsApp</i> , <i>Telegram</i> ou redes sociais)	53,8%	60,3%	57,7%
Vídeos produzidos por você	61,5%	51,9%	61,5%

Fonte: Dados organizados pela autora, a partir da coleta intitulada “Docência e aulas remotas”

Os vídeos disponíveis na web foram o recurso mais usados por todos os grupos. Em relação às práticas docentes, as estratégias usadas entre o grupo mais experiente ocorrem especialmente em relação à produção de vídeos pelos alunos e indicação de jogos para compor o processo de aprendizagem. Cabe destacar que esses também são os itens com maior discrepância entre esse grupo e o dos iniciantes. Entre o grupo com 01 a 03 anos e com 07 a 25 anos de docência, destaca-se as trocas de mensagem individuais ou em grupo e as fotos feitas pelos alunos, estas geralmente para enviar as lições e atividades.

É bem estressante lidar com a família e os alunos por WhatsApp. Ter que cobrar as atividades por pressão da escola, mesmo não concordando, é estressante. (Professora dos anos iniciais das redes municipais de Itaquaquecetuba e Suzano, com 01 a 03 anos de docência – F241)

Novamente parece que a tranquilidade em relação ao julgamento externo, característica do momento de serenidade, pautou a escolha das estratégias pedagógicas dos professores mais experientes. A solicitação de fotos e as conversas por *WhatsApp*, como bem retrata o registro da professora, sugere uma concepção mais preocupada com a “prestação de contas” e o “controle” dos alunos.

A questão aberta “como você se sente ao preparar as aulas remotas, usando estratégias que não usava antes?” foi tabulada a partir de palavras-chave. Embora haja grande dispersão entre as expressões utilizadas, os resultados demonstram tipos de sentimentos bastante divergentes entre os três grupos estudados: 8,7% dos professores iniciantes indicam estar satisfeitos, outros 8,7% perdidos e mais 8,7% se sentem desafiados. Em relação aos professores no meio da carreira, 5,8% se sentem desafiados, 5% inseguros e 3,4% indicam que se sentem “normais”. Já entre os professores com mais de 25 anos de docência, 16,8% se sentem inseguros, frustrados, desamparados e impotentes, 12,6% se sentem desafiados e 8,2% com um sentimento de aprendizagem. A ideia de “desafio”, diferente das outras expressões pode ter uma conotação tanto positiva quanto negativa e não é a partir dessa contraposição que analisamos tal indicação.

A perspectiva teórica novamente nos auxilia para compreender que entre os professores iniciantes sentir-se perdido, desafiado ou satisfeito é comum. Segundo Huberman (2000, p.39),

o aspecto de ‘sobrevivência’ traduz o que se chama vulgarmente o ‘choque da realidade’, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional. [...] o aspecto da ‘descoberta’ traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade, por se sentir colega em um determinado corpo profissional.

Já os professores com mais de 25 anos de docência se sentem inseguros e desamparados, pois a sua identidade docente como profissional que construiu uma longa trajetória com didática e práticas de ensino variadas estava posta em xeque diante dessa nova realidade das aulas remotas. Ao mesmo tempo, pode-se considerar que aqueles que estabeleceram um sentimento de aprendizagem se aproximam da descrição de “serenidade e distanciamento afectivo” e posterior desinvestimento sereno de Huberman (2000).

Conforme pontua Charlot (2000), as relações de saber são fundadas em relações sobre o ponto de vista do aprender (individual), mas também são afetadas pelas estruturas sociais

O sujeito está imerso nessas relações de saber. Isso, porque ocupa uma posição nesse mundo. Também, porque os objetos, as atividades, os lugares, as pessoas, as situações etc., com os quais ele se relaciona ao aprender estão, eles, igualmente, inscritos em relações de saber. Mas, se é certo que o sujeito é presa dessa situação, é também certo que se pode libertar dela. (Charlot, 2000, p.86)

Ao nos depararmos com a ideia recorrente do “desafio” nos três grupos e, considerando as respostas indicadas nas tabelas 01 e 02, é certo que os professores precisaram enfrentar as práticas docentes de modo a reaprender formas de lecionar. Como afirma uma professora dos anos finais, que atua na rede pública municipal de Jandira e tem entre 01 a 03 anos de docência (F200):

Estou me superando a cada dia, descobri uma nova maneira de dar aulas, cheia de dificuldades e desafios, mas sigo confiante.

Outra professora dos anos iniciais da rede pública municipal de Suzano, com 14 a 25 anos de docência (F252) destaca as muitas contradições que a escola e os professores vivenciaram em relação ao uso das tecnologias virtuais e seus aparelhos. Sua fala nos remete as ações de “ativismo” (Huberman, 2000) ao questionar as contradições das orientações pedagógicas até então disseminadas:

Até pouco tempo atrás, éramos proibidos de usar o celular, ou notebook particular em sala de aula, certeza que vem daí a minha insegurança em até hoje não dominar tais recursos tecnológicos.

No que se refere ao desejo de saber – movimento que o sujeito faz pelo prazer em ter contato com o saber, destacamos três comentários ilustrativos:

No início era impotência por não conseguir o contato de todos os alunos e não saber a forma como trabalhar. Agora é gratidão e reconhecimento, porque evolui muito na minha prática e tenho contato com todos os alunos. (Professora dos anos iniciais, na rede pública estadual de São Paulo, com 01 a 03 anos de docência - F286)

Sou muito dedicada e sempre gostei de oferecer o melhor de mim para os meus alunos. No ensino remoto, não tem sido diferente com relação ao meu carinho em preparar as aulas, porém sinto que estou trabalhando muito mais do que em sala de aula (mesmo com toda a loucura e correria). Temos horários para postar os vídeos e ainda tenho as lives, minhas costas doem muito no fim do dia. Recebi muitos elogios, graças a Deus estou colhendo os frutos do meu esforço, muitos alunos já estão alfabetizados. (Professora dos anos iniciais, na rede privada de Osasco, com 07 a 13 anos de docência - F230)

Os professores são inovadores, se reinventam, com ou sem material, estudam, por esse motivo não vamos perder o ano letivo, temos comprometimento e amor a profissão e ao aluno, não esperamos o outro para executar algo, parabéns a nós professores que estamos nos reinventando, nos construindo novamente e ainda teremos um longo caminho pela frente que será trilhado com esforço dedicação e amor. (Professora dos anos iniciais, na rede pública municipal de Santo André, com 14 a 25 anos de docência - F258)

O registro da professora F258 novamente demonstra o ativismo, característica dos professores em fase de estabilidade da carreira. Ela destaca elementos como comprometimento,

criatividade e a seriedade com que os professores encararam a profissão, destacando que os resultados de aprendizagem que possam ter sido alcançados foram consequência do trabalho dos profissionais, que agiram e se reinventaram durante as aulas remotas. Cabe destacar que o Conselho Nacional de Educação, no ano de 2020, restringiu seus pareceres a projetar o retorno das aulas presenciais e não norteou, em nenhum sentido, as aulas remotas, a não ser para garantir a alteração temporária da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que não reconhecia essa modalidade – já que o que vivemos foi uma situação emergencial (Silva, 2023).

Tanto em relação às respostas dos professores ao questionário quanto nos excertos apresentados ao longo desse artigo, fica evidente que o desejo de saber parece se mesclar à representação do saber. Para Charlot (2000, p.82) o desejo de saber volta-se para o prazer de aprender e de saber.

O desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o desejo de um sujeito “engajado” no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo. Não esqueçamos, entretanto, que essa dinâmica se desenvolve no tempo: o valor do que aprendemos (seja esse valor positivo, negativo ou nulo) não é nunca adquirido de uma vez por todas.

Já a representação do saber volta-se para ideias que são socialmente construídas e compartilhadas, de modo que comportam valores, crenças, opiniões, imagens, atitudes. No caso estudado, a representação do saber está exposta nas representações do que é aprendizagem, ensino, avaliação, “lição de casa”, “ser professor”. Quando os professores se esforçam para adaptar os processos pedagógicos presenciais em ambiente remoto o fazem mais pela representação do saber do que pelo desejo de saber.

Isso se expressa na medida em que os trechos citados ilustram o quanto alguns professores foram movidos pela expectativa social de que precisavam ensinar, a despeito das possibilidades concretas e da sobrecarga de trabalho.

Do mesmo modo, apesar do esforço para aprender a usar *softwares*, selecionar materiais como vídeos, imagens, jogos, podcasts, entre tantas possibilidades digitais, os professores em geral não fizeram pelo desejo do conhecimento, da ampliação do seu repertório profissional, mas pela necessidade de atingir os alunos de algum modo.

Como Charlot (2000) destaca, esse é um processo que se refaz a todo tempo e, portanto, é possível que pesquisas que se voltaram para os saberes e fazeres que permaneceram depois das aulas remotas nos mostre que essas aprendizagens urgentes e emergenciais possibilitaram ampliar os interesses docentes sobre práticas e estratégias pedagógicas em relação ao prazer de aprender e conhecer. No entanto, o que os dados dessa pesquisa demonstram é que houve muito esforço e

empenho dos professores em buscar outras formas de fazer docente, mas que as representações sobre o cotidiano escolar se sobressaíram.

O atendimento por *WhatsApp*, os vídeos gravados pelos professores, as videoaulas síncronas para explicar as lições em muito se assemelham às aulas expositivas; as fotos enviadas para serem corrigidas e registrar a participação dos alunos nos remete às lições no caderno que, de tempos e tempos, recebe o “visto” do professor; as plataformas como *Google Classroom*, *Microsoft Teams*, *Moodle* e outras semelhantes tornaram-se repositórios de atividades ou veículos para disponibilizar as atividades, tal qual as apostilas, livros didáticos e portfólios. As experiências de pesquisas em portais de busca, exploração de acervos virtuais de bibliotecas, museus, centros culturais, etc. foram pouco recorrentes – tal como ocorre em uma parcela significativa de escolas em aulas presenciais.

Ressalta-se que tais constatações não são resultado das inércia ou desinteresse dos professores. Muito pelo contrário! Como tratado no início desse artigo, os momentos da carreira docente, as condições de vida e de trabalho de uma parcela dos profissionais da educação – que também viveram adoecimentos, lutos, medos, pressões sociais, restrições econômicas, reorganizações familiares, etc. – contribuíram, de modo decisivo, para que o prazer em aprender – ou o desejo de saber - fosse sufocado pela necessidade de atender às demandas e expectativas das secretarias de educação, das famílias desorientadas com a necessidade de ensinar seus filhos, sem ter formação pedagógica para tanto, da mídia e do governo que associou as aulas remotas a “ausência da escola”.

Ao apontar 17 aspectos que deveriam ser observados, para que a educação não fosse negligenciada durante o período de isolamento social, Hargreaves (2020, s/p) já antecipava, no item “13. Proteja o bem-estar do professor” o que infelizmente vivenciamos:

Os professores também estão estressados. Eles vão se preocupar em como preparar e dar aulas à distância. Eles ficarão preocupados com as crianças para as quais o lar geralmente não é um porto seguro. Eles ficarão inseguros, às vezes, sobre quais iniciativas podem tomar ao se comunicarem com lares e famílias sem a orientação de diretores, distritos escolares, governos e seus sindicatos - e essa orientação nem sempre pode ser clara ou consistente. Eles trabalharão a todo vapor, mas nem sempre têm certeza do impacto do que estão fazendo. Eles sentirão falta de seus filhos e colegas. E muitos cuidarão de seus próprios filhos em casa. Ao contrário dos profissionais de saúde, cujos esforços heroicos são publicamente muito visíveis, o que eles estão fazendo é menos visível, e o público pode começar a se perguntar e criticar o que eles estão realmente fazendo. Portanto, apoiar os professores agora é fundamental - fornecer aconselhamento aos professores que estão estressados, ansiosos e deprimidos; garantindo a existência de fóruns virtuais para os professores colaborarem - não apenas para planejar e preparar, mas também para fornecer apoio moral; e garantir que haja uma comunicação pública forte apoiando os professores e outros funcionários do setor público. (HARGREAVES, 2020, s/p, tradução livre)

Embora o autor não trate especificamente da realidade brasileira, esses sentimentos também foram comuns entre nossos professores e é por isso que todas as análises sobre os processos de escolarização e as múltiplas dimensões da docência não podem se furtar a considerar as condições objetivas em que essas mulheres e homens mantiveram o trabalho docente em tempos de pandemia.

Conclusão

Charlot (2000, p.77) afirma que “a ‘influência’ não influencia senão quem se deixa influenciar por essa influência”. Certamente as influências têm papel preponderante nas ações humanas, na mesma medida em que as pessoas têm autonomia para deixarem-se ou não se influenciar. No entanto, Hargreaves (2021) e Hargreaves e Fullan (2020) demonstram que a pandemia de Covid-19 parece ter abalado substancialmente a organização escolar em todo o mundo. A substituição das aulas presenciais por modelos remotos, impôs uma condição inequívoca de reorganização das práticas pedagógicas e da aprendizagem de outros saberes-fazer da docência.

Considerando os três pontos centrais que sustentam a relação com o saber, podemos afirmar que o universo de significados sobre a escola e a docência, que corresponde às construções simbólicas socialmente partilhados entre as pessoas, foram substancialmente alterado, pois as práticas pedagógicas precisaram ser mediadas pelas famílias estendendo-se para além da relação professor-alunos; o segundo ponto, que se refere às atividades vividas socialmente, que colocam em ação esse universo simbólico, também foram alteradas. Os modos consolidados para ensinar já não se faziam mais possíveis, fosse pelas mudanças em relação às possibilidades de comunicação entre professores e alunos serem mediadas pelas tecnologias digitais e virtuais, fosse pelas implicações que as desigualdades sociais, culturais e espaciais amplificaram. Finalmente, o terceiro ponto refere-se ao tempo necessário para que a relação com o saber se estabeleça, pois “‘o aprender’ requer tempo e jamais acaba” (Charlot, 2000, p.78). Os professores não tiveram qualquer tempo ou condições estruturais para se prepararem para tais mudanças, tampouco puderam contar com suporte de pesquisas ou cursos de formação para encontrar alternativas que subsidiassem suas escolhas didáticas. As aprendizagens ocorreram simultaneamente, em um jogo constante de erros e acertos que estavam o tempo todo à mercê dos julgamentos sociais em relação às inadequações da escola às inexoráveis mudanças sociais.

Os dados referentes à pesquisa “Docência e aulas remotas” já indicaram que “a condição autoral da docência fica reduzida para os professores mais experientes, quando mediada pelos *softwares* e redes sociais.” (Silva, 2021, s/p)

A literatura sobre os ciclos de vida profissional contribui para demonstrar que certos sentimentos característicos das fases propostas por Huberman (2000) se mantiveram presentes nas aulas remotas, como por exemplo, a importância que os iniciantes deram às práticas que correspondessem à avaliação do grupo de colegas, famílias ou alunos em relação às cobranças de participação e realização das lições, o ativismo dos professores em meio de carreira, reconhecendo o esforço dos colegas em detrimento das condições de trabalho, bem como o sentimento de serenidade para uma parcela de professores já mais experientes, que ressignificou nas aulas remotas a oportunidade de novos aprendizados.

No entanto, nota-se que, embora as aprendizagens e adaptações para o trabalho pedagógico tenham sido significativas, especialmente para os professores mais experientes, o desejo de saber – ou seja, a relação prazerosa que a aprendizagem possibilitada ao sujeito – e a representação do saber – ou o significado atribuído socialmente como conteúdo de consciência – se restringiram à urgência de garantir adaptações em relação aos recursos didáticos de forma a atender às demandas externas impostas. Os novos saberes-docentes não puderam ser vividos como possibilidades desejáveis e desejadas pelos professores.

Referências

ANDIPE. *Ensino de didática na modalidade online: desafios e prospecções no contexto da pandemia pela COVID-19*. S/D. Disponível em: <https://www.andipe.com.br/pesquisa-1>. Acesso em: 17 jun. 2022.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In.: NÓVOA, António (org) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 2008

CENPEQ; ABE, Stephanie Kim. 6 pesquisas para entender como a pandemia tem afetado a comunidade escolar. *CENPEQ*, 2020. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/6-pesquisas-para-entender-como-a-pandemia-tem-afetado-a-comunidade-escolar>. Acesso em 17 jun. 2022.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Informe N° 1 – Pesquisa: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica*. São Paulo: FCC, 2020a.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Informe N° 2 – Similaridades e diferenças nas redes de ensino, sexo e cor/raça*. São Paulo: FCC, 2020b.

HARGREAVES, Andy. *Teachers must lead schools' response to Covid-19*. 2020. Disponível em <https://www.tes.com/news/teachers-must-lead-schools-response-covid-19> . Acesso em 03 fev 2021.

HARGREAVES A. What the COVID-19 pandemic has taught us about teachers and teaching. In.: FACETS V.6, pp.1835– 1863. 2021. Disponível em doi: <https://doi.org/10.1139/facets-2021-0084>. Acesso em 17 jun. 2022.

HARGREAVES, Andy.; FULLAN, Michael. Professional capital after the pandemic: revisiting and revising classic understandings of teachers' work In.: *Journal of Professional Capital and Community*. v. 5 n. 3/4, p. 327-336. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0039> . Acesso em 17 jun. 2022.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. p.31-61. Porto: Porto, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TRADIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente*. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

UNDIME. *Pesquisa revela que 96% das redes municipais de educação estão realizando atividades não presenciais com os alunos durante a pandemia*. 2020. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/10-09-2020-09-48-pesquisa-revela-que-96-das-redes-municipais-de-educacao-estao-realizando-atividades-nao-presenciais-com-os-alunos-durante-a-pandemia> . Acesso em 17 jun. 2022.

SILVA, Ana Paula Ferreira da. Estratégias pedagógicas em aulas remotas: acentuando desigualdades. In.: *40ª Reunião Nacional da ANPEd*. Universidade Federal do Pará: ANPED, 2021.

SILVA, Ana Paula Ferreira da. Recursos digitais e docência: ser professor em tempos de pandemia. In.: *Caminhos da educação diálogos culturas e diversidades*, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 01-22, 2023.

DOI: 10.26694/caedu.v5i3.4668. Disponível em:

<https://www.periodicos.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/4668>. Acesso em: 03 mar. 2024.