

Submetido em: 03/06/2021

Aprovado em: 13/02/2023

**RESUMO**

O presente artigo pretende estabelecer relações entre as identidades profissionais e práticas docentes durante o período da pandemia, considerando os diversos contextos e desafios que se impuseram à educação e estimando que é por meio de sua identidade profissional que a profissionalização docente pode se assumir com mais propriedade, imputando os riscos inerentes ao seu desenvolvimento profissional e buscando maior competência em sua ação. Tratam-se de temáticas complexas, que levam o professor a tomar consciência de seu papel junto à sociedade, escola e alunos. Os principais teóricos utilizados no artigo são: Hall (2006), Melucci (2004), Ambrosetti e Almeida (2009), Silva (2009), Morgado (2011) e Sacristán (1999). Com o objetivo de verificar quais os desafios do ensino remoto e quais as maiores dificuldades que professores enfrentaram, realizou-se pesquisa qualitativa descritiva com aplicação de questionário com perguntas abertas junto a uma amostra de doze professores de 6º a 9º anos do Ensino Fundamental de uma escola municipal do interior paulista. Os resultados apontaram que as identidades profissionais docentes estão passando por reconfigurações significativas associadas a fatores externos à escola e às adaptações necessárias para a continuidade e efetividade do trabalho em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Identidade Profissional. Profissionalidade Docente. Práticas docentes. Pandemia.**ABSTRACT**

*This article aims at establishing relationships between professional identities and teaching practices during the period of the pandemic, considering different contexts and challenges that have been imposed within education. It is also important to take into account that the professionalization of teachers happens through the development of their professional identity, considering the risks inherent to their professional development and seeking greater competence in their actions. These are complex themes, which lead the teacher to become more aware of his/her role towards society, the school and students. The ideas presented in this article are mainly based on: Hall (2006), Melucci (2004), Ambrosetti and Almeida (2009), Silva (2009), Morgado (2011) and Sacristán (1999). In order to verify the challenges of remote teaching and the greatest difficulties that teachers faced, an descriptive qualitative research was carried out using an open-ended survey with a sample of twelve teachers from 6th to 9th grades of an elementary public school in the country side of São Paulo. Results showed that the professional identities of teachers are undergoing significant reconfigurations associated with outside factors and the necessary adaptations for the continuity and effectiveness of learning.*

**KEYWORDS:** Professional Identity. Teaching Professionality. Professional Practices. Pandemic.**INTRODUÇÃO**

A crise provocada pela pandemia de Covid-19 redundou numa cadeia ininterrupta de desafios, tensões e desequilíbrios, que atingiram todos os setores da sociedade brasileira. Entre eles, destaca-se

<sup>1</sup> Professora Livre-docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Orientadora de dissertações de mestrado e teses de doutorado e autora de diversos livros e artigos publicados. Especialista junto ao Conselho Estadual de Educação de SP e junto à Comissão de avaliação do MEC. Contato: mlramos@usp.br.

<sup>2</sup> Historiador, graduado em História pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) e mestre em História pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É doutorando em História Social na Universidade de São Paulo (USP).

<sup>3</sup> 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. Contato: giovanna.avalone@usp.br.

o setor da educação, no qual houve mudança drástica no trabalho a ser desenvolvido pelos professores, substituindo o ensino presencial pelo ensino *online*.

Essa substituição acelerou a importância das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na realização das atividades pedagógicas a distância, tanto para professores como para alunos. Embora nem todos tivessem condições de acessar aulas e atividades *online* por meio de ferramentas como o *Google Meet* e *Zoom*, aulas gravadas e demais atividades supervisionadas e ministradas remotamente pelos professores, essas tecnologias foram diferenciais significativos para a aprendizagem por parte dos alunos durante a pandemia. Por essa razão, cada aluno terá uma representação diferenciada do período pandêmico.

Os professores também precisaram se adaptar à nova realidade, para desenvolver os diversos assuntos curriculares mediante um ensino remoto emergencial improvisado, cuja duração se estendeu durante todo o ano letivo de 2020. Repentinamente, tiveram que se adaptar aos novos recursos didáticos possibilitados pelo momento e passaram a desenvolver um ensino remoto à distância para o qual muitos não se sentiam preparados (NASCIMENTO; SILVA, 2020).

Além disso, tiveram que (re)construir suas identidades a partir de tentativas de interação diferenciadas com os alunos e de acordo com os conhecimentos de ferramentas digitais que possuíam e que facilitassem tal comunicação.

Neste artigo, propomos inicialmente, uma reflexão sobre as possíveis relações entre identidade, profissionalidade e práticas docentes, com base em autores que se destacaram nesse cenário, uma vez que se propuseram a questioná-las. A seguir, apresentamos uma pesquisa qualitativa empírica junto a professores do 6º ao 9º ano quanto aos principais desafios enfrentados durante a pandemia em relação às práticas docentes utilizadas nas disciplinas sob sua responsabilidade, buscando identificar elementos comuns e diferenciados. Por fim, discutimos os resultados e apresentamos considerações finais.

## IDENTIDADE DOCENTE E PROFISSIONALIDADE

Alguns autores como Morgado (2011), Ambrosetti & Almeida (2009) e Silva (2009), acentuam a relação entre identidade profissional e a profissionalidade docente, pois elas se relacionam à investigação de como os docentes se situam e agem nos diversos contextos de trabalho. Assim, a constituição da profissionalidade docente no espaço escolar associa-se à compreensão das relações que passam a constituir-se entre os sujeitos e a instituição no processo de tornar-se professor.

Verifica-se que tais relações promovem uma reconfiguração das concepções existentes inicialmente sobre a profissão, que vai se delineando em diversas formas de identificação. Portanto, a investigação do trabalho docente implica em enxergar os professores como atores sociais que, agindo num espaço institucional dado, constroem nessa atividade sua vida e sua profissão (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009).

As identidades, segundo Hall (2006) são complexas, contraditórias, transitórias e plurais, já que pressupõem um entrelaçamento do aspecto individual e social. Não somos sujeitos integrados e podemos assumir identidades diferentes em distintos momentos, pois as identidades não são unificadas ao redor de um *eu* coerente, envolvendo sempre o questionamento sobre *nós* mesmos e a percepção que os outros possuem sobre nós (MELUCCI, 2004). Para Melucci (2004), o jogo vivido por cada sujeito

se dá no espaço que se vislumbra entre as diversas alternativas possíveis e os limites que lhes são impostos, tanto nas redes de socialização primária (família e escola) como nas redes de socialização secundária (trabalho, lazer, universo político).

Ao representar um sistema de relações e de representações, nossa identidade depende da capacidade de unir a forma como nós reconhecemos e afirmamos nossa diversidade, a forma como interiorizamos o reconhecimento por parte dos outros e a definição que eles formulam sobre nossa diferença. Portanto, o paradoxo da identidade, que é a diferença, supõe simultaneamente uma certa semelhança e reciprocidade. Segundo Silva (2000), a identidade e a diferença são estritamente dependentes da representação, e é por meio dela que a identidade e a diferença passam a existir.

Para Ferreira (1996), as identidades são processos e produtos emergentes de dinâmicas de ação individual e coletiva. Destarte, são construídas e (re)construídas numa incerteza maior ou menor e são mais ou menos duráveis. Para o autor, a profissão docente debate-se ainda hoje com os dilemas que a atravessaram no passado: a dependência e a autonomia.

A discrepância entre um estatuto social elevado e um estatuto baixo tem acompanhado toda a evolução da profissão docente, instituindo ambiguidades ainda não resolvidas e que se ampliaram muito com as condições de exercício da profissão geradas pela expansão da escola e pela heterogeneidade de atores, públicos e de contextos organizacionais propiciados pela massificação do ensino.

Deste modo, o rebaixamento de exigências relativas à qualificação dos professores e o contínuo desgaste das condições físicas e humanas de trabalho docente, mediante o aumento dos mecanismos de controle pelo Estado, ao separar as funções de concepção e de execução do trabalho desenvolvido nas escolas e acentuando os processos técnicos pedagógicos uniformes, geraram uma crise e um consequente mal-estar docente, como aponta Esteve (1999).

Diante desse mal-estar, a afirmação profissional dos professores depende de sua capacidade emancipatória, da inspiração e criatividade que puderem descobrir e usar na ação educativa. Por sua vez, a identidade profissional se constrói e reconstrói por meio de sucessivas interações que se sucedem entre sujeito e meio sociocultural e profissional no qual se inserem em momentos alternativos e de múltiplas formas (SILVA, 2010).

Nóvoa (1999), defende a necessidade de reformas de ensino para que a autonomia do professor possa vir a ser reconhecida, bem como a necessidade de utilizar um conjunto de atividades específicas, uma vez que a profissionalização docente implica necessariamente em saberes profissionais, legislações, reformas que reconheçam a autonomia docente, condições locais e cultura escolar, como uma especificidade de atividades a serem desenvolvidas.

Como nas demais profissões, a docência tem uma trajetória construída historicamente e para que o docente abandone de modo definitivo a dimensão de sacerdócio que atravessou a função docente durante muito tempo, é preciso que o professor esteja sempre pronto a investir em sua formação, de forma que possa acompanhar as demandas sociais, tanto no que se relaciona à aprendizagem de conhecimentos, como no que se relaciona ao aprendizado de novas tecnologias que a cada dia se intensificam e se colocam a seu dispor. Passando de transmissor de conhecimentos a mediador da aprendizagem, o professor necessita utilizar em sala de aula cada vez mais metodologias ativas

capazes de impulsionar a criança e o jovem à pesquisa, à criticidade, à autonomia, ao questionamento e ao desenvolvimento.

## A HETEROGENEIDADE DISCENTE E A PRÁTICA DOCENTE

De modo geral, os principais aspectos relacionados à heterogeneidade docente podem ser resumidos em: 1) uma crescente desvalorização social, política, econômica e social em relação ao papel desempenhado pelo professor em nossa sociedade; 2) múltiplas mudanças curriculares e suas consequentes dificuldades relacionadas ao exercício profissional; 3) ausência de uma visão pedagógica que se fundamente numa articulação teórico-prática a ser desenvolvida durante a formação inicial (SILVA, 2020).

Logo, o reconhecimento da heterogeneidade docente é fundamental para que possamos estudar a profissão docente, já que esta não pode ser encarada numa perspectiva unificadora e homogeneizante. Segundo Gatti et al., (2019), diversos estudos realizados sobre as práticas docentes mostram que o trabalho do professor envolve aspectos subjetivos em grau mais acentuado do que outras profissões, pois se realiza principalmente por meio de relações e intercomunicações pessoais, grupais e institucionais. De tal modo, a profissionalidade docente se constrói de forma progressiva e contínua, com base no desenvolvimento das competências e da identidade profissional, e permite ao professor apropriar-se das práticas, da cultura e dos valores da profissão.

Ferreira (1996) acentua alguns fatores que diferenciam a função docente em maior ou menor grau de importância: nível de ensino em que os professores trabalham, disciplina que lecionam, situação funcional do professor (efetivo, contratado de forma temporária) escolarização (habilitação acadêmica e profissional), tempo de serviço e posição na carreira e experiência profissional.

Do conjunto desses elementos, salientamos principalmente a heterogeneidade docente verificada entre os níveis de ensino nos quais os professores trabalham. Como acentua Silva (2020), existem diferenças básicas entre os alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, visto que o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional desses alunos é basicamente distinto. Por essa razão, do 1º ao 5º ano, as classes contam com um docente principal, porquanto o ensino deve ser integrado e os laços afetivos que se constroem entre alunos e professores representam um aspecto fundamental para a efetivação da aprendizagem.

A partir do 6º ano do Ensino Fundamental e durante todo o Ensino Médio, os diversos conteúdos passam a ser ministrados por docentes especialistas, que possibilitam aos alunos o aprofundamento necessário nos diversos domínios do conhecimento.

Segundo Sacristán (1999), as profissões definem-se pelas suas práticas e por um certo monopólio de regras, conhecimentos e atividades que os diversos profissionais realizam em sua cotidiano. Entretanto, na profissão docente, os professores não detêm a responsabilidade exclusiva sobre a atividade educativa, devido à existência de inúmeras influências políticas, econômicas e culturais, bem como à visível situação de desprofissionalização do professorado.

Para o autor, o professor é a figura central na escola e, conseqüentemente, assume a responsabilidade pela condução dos diversos processos educacionais. O conceito de profissionalidade



docente está em contínua reelaboração, devendo ser analisado de acordo com o momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar.

Embora o professor seja o responsável pela modelação da prática, não pode esquecer que esta depende da intersecção de vários contextos que se bifurcam. Portanto, o docente não define a prática, mas sim o lugar que essa prática ocupa, já que é através de sua atuação que se difundem as diversas determinações que provêm dos contextos nos quais participa.

Neste sentido, a construção de saber profissional resulta da iniciativa de mobilizar todos esses conhecimentos em cada situação educativa concreta, com a finalidade de promover uma aprendizagem significativa por parte do aluno. Logo:

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar seu conhecimento e sua experiência para se desenvolver em contextos práticos preexistentes (SACRISTÁN, 1999, p. 74).

Diante disso, cada vez mais o professor é visto como o mediador do ensino e não mais aquele que transmite os conhecimentos aos alunos. De acordo com Marchesi (2008), a principal tarefa dos professores se relaciona ao favorecimento do desejo de saber dos alunos e à ampliação de seus conhecimentos. O fato de propiciar o envolvimento dos estudantes com suas aprendizagens é um fator decisivo do ensino-aprendizagem e, para tanto, faz-se necessário lidar com a falta de motivação e de interesse por parte de alguns alunos, os quais demonstram incapacidade para entender as tarefas escolares e realizá-las, além da falta de esforço necessário para aprender e perda de autoestima. Tudo isso pode levar ao tédio e/ou a ações de desordem em sala de aula.

Para evitar esses comportamentos em aula, é necessário propiciar continuamente a amplitude dos diversos conhecimentos aos alunos por meio da administração da aula para todos os envolvidos, o que exige alto grau de flexibilidade didática, variedade e dinamismo. Além disso, é fundamental que os docentes possam incorporar as tecnologias da informação ao ensino, para que suas aulas possam ir ao encontro das motivações do alunado e das novas formas de aprender.

Em resumo, podemos afirmar que o talento de um professor reside basicamente no domínio dos conhecimentos relacionados ao seu campo específico de conhecimento e na destreza em viabilizá-los em sala de aula, na relação que estabelece com os alunos. Por essa razão, é fundamental que o professor administre a aula para que todos os alunos aprendam, e isso exige alto grau de flexibilidade didática, variedade e dinamismo, para que aulas possam ir ao encontro das motivações dos estudantes.

Sacristán (1999) defende que as práticas didáticas são influenciadas por um conjunto de diversos contextos históricos, culturais e sociais que as definem. Assim, classifica-as em práticas institucionais (relacionadas com o funcionamento do sistema escolar e conjugadas pela sua estrutura); práticas organizativas (relacionadas ao funcionamento da escola e configuradas pela sua organização, tais como a forma de trabalho conjunto dos professores, a divisão do tempo e do espaço escolar, a articulação dos saberes e das disciplinas, os critérios de organização de turmas, etc.) e práticas didáticas (responsabilidade imediata dos professores e o conteúdo da profissionalidade docente num sentido técnico e restrito). Depois da utilização do ensino remoto durante a pandemia de 2020, o ensino híbrido começa a ser o mais acolhido pelas escolas e professores, pois, nele, a aprendizagem é o

resultado de um entrelaçamento entre uma proposta escolar mais tradicional, tal como leitura de materiais didáticos apresentados pelo professor e aulas expositivas com formatos mais inovadores, tais como discussões coletivas e atividades de pesquisa (ARRUDA; SIQUEIRA, 2021).

O ideal é que ao longo desse processo comece a se juntar atividades presenciais e atividades *online* e digitais. Assim, o aluno pode aprender uma parte pelo ensino *online*, onde há controle de tempo, lugar, modo e ritmo de estudo e outra parte pode acontecer em sala de aula ou outro local sob a mediação do professor. Neste tipo de ensino, é necessário que o trabalho realizado no presencial e no remoto estejam sempre relacionados.

Como exemplos de ensino híbrido, podemos citar dois tipos que são mais flexíveis e mais utilizados: sala de aula invertida (quando o professor antecipa o conteúdo que vai ser estudado e as dúvidas são revolidas pelo professor em classe, por meio de atividades propostas e pela aplicação prática do assunto estudado); rotação por grupos (a sala de aula é dividida em grupos com propostas diferentes mas complementares e o professor atua como mediador).

## METODOLOGIA

Este artigo apresenta uma pesquisa de natureza qualitativa e caráter descritivo. De acordo com Gil (2019) as pesquisas descritivas utilizam técnicas padronizadas de coleta de dados e objetivam principalmente levantar opiniões, crenças e atitudes para descrição de uma determinada população ou fenômeno.

Como instrumento de coleta de dados e com a finalidade de aprofundar nosso conhecimento sobre as relações que se estabeleceram entre professores, recursos pedagógicos disponíveis e o âmbito em que as práticas puderam ser praticadas durante a pandemia, aplicamos, via e-mail, um questionário com quatro perguntas para definição de perfil e três perguntas abertas em uma amostra de doze professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola da rede municipal localizada no interior paulista.

Para definição das perguntas abertas, partiu-se do pressuposto de que a identidade docente e as práticas pedagógicas são aspectos fundamentais do desenvolvimento da profissionalidade do professor, pois, como destaca Machado (2009), essas dependem da mobilização de recursos cognitivos para realizar aquilo que se pretende alcançar e passam necessariamente por três elementos constituintes: a personalidade de quem executa, o âmbito em que é praticada e a utilização de recursos disponíveis. Portanto, as relações entre o processo educativo, a escola e a cultura desse momento histórico são aspectos essenciais para que seja possível compreender o desenrolar de qualquer processo cultural e social.

Sendo assim, o questionário contemplou as seguintes perguntas:

- 1) Disciplina em que leciona.
- 2) Formação.
- 3) Idade.
- 4) Tempo de atuação no magistério.
- 5) Como você reagiu às mudanças impostas pela Covid-19 no desenvolvimento do programa da sua disciplina?

- 6) Como você se adaptou aos novos recursos pedagógicos e didáticos do ensino *online* (ensino remoto)? O que foi mais difícil e por quê?
- 7) Quais foram, na sua opinião, as maiores perdas ocasionadas pela pandemia em relação ao desenvolvimento *online* do programa de sua disciplina para os alunos?

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com relação ao perfil dos respondentes, consideramos o nível de formação, a área do conhecimento na qual atuam, a idade e tempo de magistério. Priorizamos essas informações para a caracterização dos docentes e contextualização das respostas.

Os resultados obtidos na distribuição de docentes pela faixa etária, nível de formação e tempo de magistério são apresentados em Tabelas com a finalidade de facilitar a visualização. Assim, a Tabela 1, formulada de acordo com os parâmetros da pirâmide etária do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), evidencia que 50% dos professores respondentes possuem idade inferior a 30 anos, permitindo inferir que são jovens adultos que cursaram o Ensino Médio ao longo da primeira década dos anos 2000 e concluíram o Ensino Superior nos últimos dez anos.

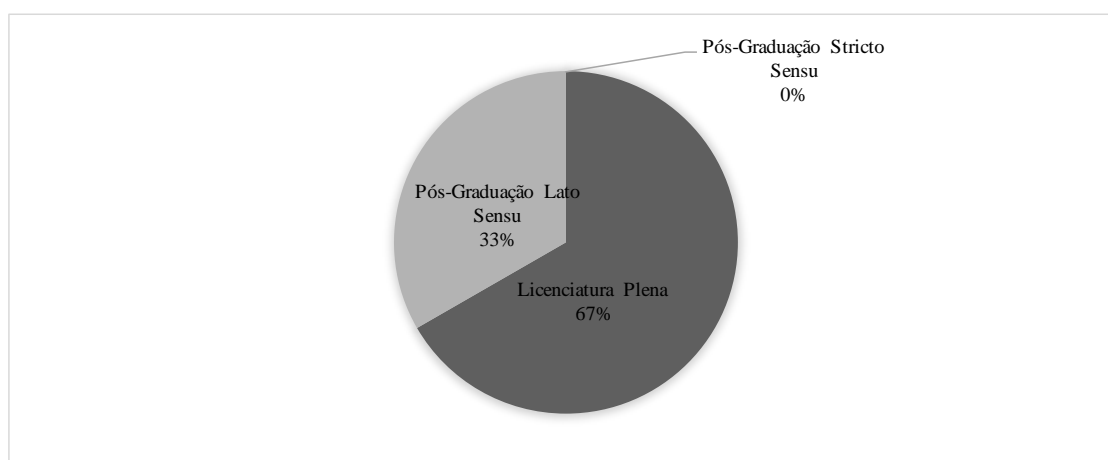
**Tabela 1-** Distribuição de docentes por faixa etária  
Table 1- Distribution of teachers by age group

Faixa Etária	Quantidade	Percentual*
20 a 24 anos	3	25,00%
25 a 29 anos	3	25,00%
30 a 34 anos	3	25,00%
35 a 39 anos	0	0,00%
40 a 44 anos	1	8,33%
45 a 49 anos	2	16,66%
Total	12	100,00%

Fonte: Elaborado pelos autores em pesquisa de campo (2021). \*Calculado até a segunda casa decimal. Considera-se margem de erro para mais.

Entre os respondentes, todos possuem formação superior em Cursos de Licenciatura na área em que atuam. Contudo, o número de docentes pós-graduados é baixo. A porcentagem de 33% de pós-graduados em nível *Lato Sensu* concentra-se, quase exclusivamente, entre os docentes com idade superior a 40 anos. A pesquisa de amostragem não registrou a presença de mestres e doutores.

**Gráfico 1:** Distribuição de professores por nível de formação  
Graph: Distribution of teachers by education level



Fonte: Elaborado pelos autores em pesquisa de campo (2021).

O argumento anterior é corroborado pela Tabela 2, quando se analisa o tempo de atuação no magistério destes professores e examinamos que 74,99% dos respondentes possuem dez anos ou menos de exercício profissional. Esse fator indica a juventude dos docentes das unidades escolares analisadas, pois ainda se encontram no início da carreira na área de Educação. De igual maneira, salienta a desproporção do nível de formação entre os mais jovens e os mais experientes.

**Tabela 2-** Distribuição de docentes por tempo de atuação no magistério  
Table 2- Distribution of professors by length of experience in teaching

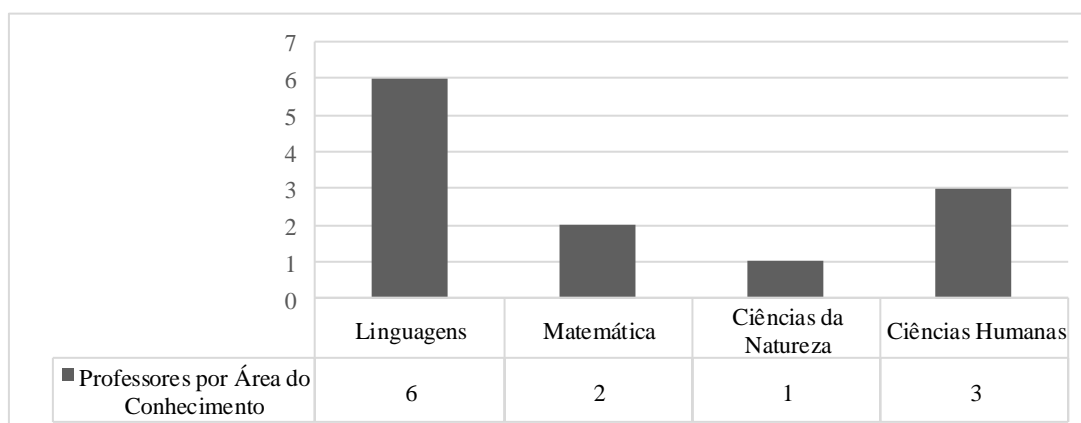
Tempo de Magistério	Quantidade	Percentual*
1 a 5 anos	4	33,33%
6 a 10 anos	5	41,66%
11 a 15 anos	0	0,00%
16 a 20 anos	2	16,66%
21 anos ou mais	1	8,33%
Total	12	100,00%

Fonte: Elaborado pelos autores em pesquisa de campo (2021). \*Calculado até a segunda casa decimal. Considera-se margem de erro para mais.

No que se refere à área do conhecimento em que os respondentes atuam, utilizamos como fundamento a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental. Nas *Linguagens*, encontramos a Língua Portuguesa, as Línguas Estrangeiras Modernas, Arte e Educação Física. *Matemática* apresenta-se destacada. As *Ciências da Natureza*, comporta o componente curricular de Ciências. E as *Ciências Humanas*, as disciplinas de História, Geografia e Ensino Religioso. (BRASIL, Ministério da Educação, 2017). A respeito das áreas de conhecimento, o Gráfico 2 (abaixo) demonstra a distribuição dos professores respondentes e a proeminência dos docentes de *Linguagens*, que se justifica pela quantidade de componentes curriculares que compõem o grupo em relação aos demais.



**Gráfico 2-** Distribuição de professores por Área do Conhecimento  
**Graph 2-** Distribution of teachers by Knowledge Area



Fonte: Elaborado pelos autores em pesquisa de campo (2021).

Para a quinta pergunta (como você reagiu às mudanças impostas pela Covid-19 no desenvolvimento do programa da sua disciplina?), obtivemos alguns relatos elucidativos:

“Tive muita dificuldade em adaptar-me e a ainda continuo tendo. Sou de uma geração de professores que o giz e a lousa são indispensáveis. Adaptar-me às aulas remotas se tornou um grande obstáculo no desenvolvimento do meu trabalho”. *Professor A, 45 anos, área de Linguagens.*

“No começo reagi como algo passageiro, que tivesse com tempo determinado e curto, portanto não mudei meu programa e nem me preocupei com isso, naquele período. Depois que foi determinado realmente o afastamento tive que reagir para se adaptar a uma nova rotina e totalmente desconhecida pelo corpo docente e por parte dos nossos alunos, além disso, com dificuldades no contato professor e aluno” [sic]. *Professor B, 32 anos, área de Ciências Humanas.*

“Entrei em desespero, crises de choros e preocupações, precisei me reinventar para tentar ao máximo que o conteúdo abordado fosse efetivado no aluno, as novas descobertas sem dúvidas foram de grande importância para carreira, como as novas tecnologias incorporadas, mas entra o desespero da falta de infra estrutura do ambiente escolar”. *Professor C, 27 anos, área de Matemática.*

Na sexta pergunta (como você se adaptou aos novos recursos pedagógicos e didáticos do ensino online (ensino remoto)? O que foi mais difícil e por quê?), destacamos as seguintes respostas:

“No primeiro momento destaco a ausência de uma formação voltada para capacitar o professor no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), que fez e faz muita falta. Para suprir a dificuldade com o AVA fui em busca de alternativas. Os novos recursos tecnológicos foram bem-vindos. Logo no início senti muita dificuldade em utilizá-los, mas depois me adaptei ao que pude utilizar com os alunos. Sim, nem toda possibilidade de recurso tecnológico foi viável nessas aulas. [...]” *Professor D, 48 anos, área de Ciências Humanas.*

“Me adaptei bem. Como tenho facilidade e estou acostumada a utilizar recursos tecnológicos no meu cotidiano, não tive dificuldades em adaptar o conteúdo para o ensino remoto. Algumas práticas não eram tão comuns nas aulas presenciais, mas, ainda assim, no planejar das aulas não houve dificuldades. O mais difícil foi a falta de participação e feedback dos alunos, tanto pela falta de interesse, como pela falta de acesso à internet e recursos tecnológicos de muitos dos meus alunos. No presencial

conseguimos perceber se o aluno está entendendo, se dedicando e desenvolvendo as habilidades propostas. Já no ensino remoto, isso foi muito difícil, poucos alunos manifestavam suas dúvidas e dificuldades”. *Professor E, 29 anos, área de Ciências da Natureza.*

“Para minha disciplina foi a falta da prática em grupos e a socialização entre os alunos, em saber o que se passa em cada casa de aluno e não poder ajudar. A falta de recursos para o desenvolvimento das aulas e até mesmo os alunos com sua falta de material para adaptar a essa nova realidade, muitos não tem recurso”. *Professor F, 33, área de Linguagens*

Para a sétima pergunta (quais foram, na sua opinião, as maiores perdas ocasionadas pela pandemia em relação ao desenvolvimento *online* do programa de sua disciplina para os alunos?) destacamos os seguintes argumentos:

“O fato de não poder estar em grupo com os alunos impediu a troca de informações, exercícios referentes à pronúncia, etc. A experiência foi bem inferior ao conceito de aulas presencial”. *Professor G, 27 anos, área de Linguagens.*

“Sendo a Educação Física uma aula que deve ser em sua maioria, prática na quadra, onde os alunos trabalham a coordenação, agilidade, flexibilidade, força, raciocínio lógico, além da socialização e da conscientização sobre uma vida saudável, acredito que, foi muito ruim para todos essa distância. Pois durante um jogo é trabalhado as frustrações, as alegrias e todo tipo de emoção, tudo o que faz muita diferença na vida do estudante do ensino fundamental”. *Professor H, 40 anos, área de Linguagens.*

“Considero que a maior perda foi a privação da interação professor/aluno. Senti-me limitado, não podendo explorar com profundidade determinados conceitos e termos próprios da disciplina. Algumas questões precisam de discussão, diversos exemplos, comparações na estrutura passado/presente. Tudo isso ficou seriamente comprometido. Creio que essa falha causou uma defasagem na aquisição de conhecimentos que seriam úteis”. *Professor I, 30 anos, área de Ciências Humanas.*

Outrossim, observa-se que entre os professores mais jovens, a utilização das TDICs se deu de maneira mais natural, enquanto os demais tiveram maior dificuldade no processo de adaptação. Isso não significa que houve satisfação com os recursos disponibilizados, como plataformas e materiais tecnológicos. Porém, aliados à ausência de diretrizes de como trabalhar e encaminhar os programas de seus cursos, a utilização das TDICs de forma repentina gerou ao estado de preocupação, desamparo e até mesmo desespero.

Por fim, o ponto de congruência entre todos os respondentes foi a grande perda que houve na relação social entre professores e alunos, fator elencado como primordial para a eficiência no ensino-aprendizagem. Considerando que muitos alunos ficaram meses sem contato com seus professores devido a múltiplos fatores, como a ausência de conexão de internet e equipamentos computacionais, bem como a própria Covid-19 na família, os professores respondentes salientam que além da perda de conteúdo, ocorreu um esvaziamento das relações, limitadas a mensagens telegráficas em aplicativos de mensagens para sanar dúvidas de atividades encaminhadas remotamente.

## CONSIDERAÇÕES

Se considerarmos que as práticas didáticas são influenciadas por um conjunto de diversos contextos históricos, culturais e sociais que as definem, podemos apontar os professores como as figuras centrais do processo educacional, já que eles a todo momento são os mediadores do processo educativo. Por essa razão, o conceito de profissionalidade docente está em contínua reelaboração,

devendo ser analisado de acordo com o momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar.

Embora o professor seja o responsável pela modelação da prática, não pode esquecer que esta depende da interseção de vários contextos que se bifurcam e se influenciam mutuamente. Portanto, o docente não define a prática, mas sim o lugar que essa prática ocupa, já que é através de sua atuação onde se difundem as diversas determinações que provêm dos contextos nos quais participa. Assim, verificamos que após a utilização do ensino remoto durante a pandemia de 2020, talvez o ensino híbrido comece paulatinamente a ser mais acolhido pelas escolas e professores, pois ele apresenta a aprendizagem como resultante de entrelaçamento de atividades mais tradicionais (aulas expositivas e leituras de materiais didáticos apresentados pelos professores) e atividades mais inovadoras ou autônomas (discussões coletivas e atividades de pesquisa). Espera-se que ao longo desse processo, haja propostas conjuntas de atividades presenciais e atividades digitais, pois o aluno pode aprender uma parte pelo ensino *online* e outra parte em aula presencial ou outro local sob a mediação do professor. Por isso, é fundamental que o trabalho realizado no presencial e no remoto estejam sempre relacionados e tenham coerência e continuidade.

Os resultados obtidos no questionário aplicado com a amostra de professores de de 6º ao 9º ano de diversas disciplinas mostraram que no início da pandemia houve muita perplexidade entre os professores, pois se sentiram sozinhos, sem recursos disponíveis e com muito pouco conhecimento das novas tecnologia para substituir as aulas presenciais. Embora alguns docentes mais jovens tenham tido maior facilidade no tocante à utilização das TDICs, não houve outrossim facilidade na disponibilização dos recursos a serem disponibilizados por todos os professores. Plataformas como o *Google Classroom*, *Zoom*, e aulas remotas passaram a ser materiais necessários para utilizar em épocas de crise sanitária e os professores tiveram que se reinventar e buscar novas alternativas para transmitir os conhecimentos de suas disciplinas.

Os resultados apontam para uma necessidade premente de cursos de atualização e de formação continuada, que possam privilegiar o conhecimento dessas novas tecnologias para que possam ser utilizadas ora em diante pelos professores em suas aulas. As aulas remotas precisam ser melhor entendidas, pois os professores precisam se adaptar aos novos tempos e a utilização das TDICs é vital para tal adaptação.

Além de uma grande perda de conteúdo por parte dos alunos, devido principalmente à ausência de conexão de *internet* e equipamentos apropriados, bem como a própria Covid-19 nas famílias, os professores respondentes salientam que houve um esvaziamento nas relações, as quais ficaram cada vez mais limitadas à mensagens telegráficas em aplicativos de mensagens para sanar dúvidas de atividades encaminhadas remotamente.

Mediante os resultados obtidos, podemos concluir que a identidade docente passa hoje por uma profunda remodelação, pois ela é sempre resultado do momento presente e dos fatores que a condicionam. Enquanto espaço de lutas e de conflitos, a identidade deve sempre procurar se adaptar ao momento presente e buscar novas formas de superação das dificuldades que se colocam.

## REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, Neusa Banhara & ALMEIDA, Patrícia Cristina Albeiri. A profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.
- 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.
- ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A. (Org). **Profissão Professor**, Porto, 1999.
- FERREIRA, Fernando Ilídio. Identidades dos Professores: Perspectivas teóricas e metodológicas. In: ESTRELA, A.; CANARIO, R.; FERREIRA, J. (Orgs.) **Formação, Saberes Profissionais e Situações de trabalho**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1996. p. 309-327.
- GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- GORZONI, Silvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n.166, p. 1393-1413 out./dez. 2017.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MACHADO, Nilson Jose. **Educação: competência e qualidade**. São Paulo: Escritura Editora, 2009.
- MARCHESI, Alvaro. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu: a mudança de si numa sociedade global**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.
- MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade: sentidos e (im)possibilidades. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.
- 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, v. 6, n. Especial II, p. 75-93, jun./out. 2020.
- NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.
- SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e Ação sobre a Prática como libertação Profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.
- SILVA, Maria de Lourdes Ramos. A Complexidade Inerente aos Processos Identitários Docentes. **Revista Notandum**, Libro 12, 2009.
- 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.; SILVA JR, J. A. **Formação Docente, cidadania e direitos humanos**. Curitiba: CRV, 2020.
- SILVA, Maria de Lourdes Ramos. Representações de Professores sobre suas Identidades Profissionais: desafios e contradições. In: SILVA, E. R.; ABUD, M. J. M.; CASTRO, S. T. R. (Org.) **Representações Docentes e Discentes em Contextos Educativos**. Taubaté, SP: Editora Cabral, 2010.

SILVA, Tomáz Tadeu da (Org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

