

A construção de saberes docentes durante o ensino remoto: por uma transformação pelo trabalho e para o trabalho

Glenda Demes da Cruz*

Amanda Moreira de Sousa Santana**

Aline Alves Parente***

Introdução

Os anos 2020 e 2021 têm se mostrado bastante desafiadores para a educação. Vivemos um cenário de incertezas desde que fomos surpreendidos pela pandemia da COVID-19, que nos ceifou a possibilidade de ensinar e aprender da forma que tradicionalmente fazíamos.

Segundo dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), colhidos na pesquisa “Resposta educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil”, entre os meses de fevereiro e maio de 2021, 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais e mais de 98% das escolas do país adotaram estratégias não

* Professora Assistente da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Letras, Mestre em Linguística Aplicada e doutoranda do Programa de Linguística Aplicada da mesma instituição. Atua na área de Linguística Aplicada, com foco no ensino-aprendizagem e formação de professores de língua inglesa, em interface com a prática reflexiva e análise da atividade docente. É membro do grupo de estudos Linguagem, Formação e Trabalho (LIFT).

E-mail: glenda.demes@uece.br.

** Professora do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), graduada em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e doutoranda do Programa de Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atua na área de Linguística Aplicada, desenvolvendo estudos sobre a análise da atividade docente. É membro do grupo de estudos Linguagem, Formação e Trabalho (LIFT).

E-mail: amanda.santana@aluno.uece.br

*** Professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC, graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, Especialista em Ensino de Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Ceará e Mestranda do Programa de Linguística Aplicada na mesma instituição. Atua na área de Linguística Aplicada, com foco em estudos acerca da análise da atividade docente. É membro do grupo de estudos Linguagem, Formação e Trabalho (LIFT).

E-mail: aline.parente@uece.br.

presenciais de ensino. Quanto ao ano letivo de 2020, 90,1% das escolas brasileiras não retornaram às atividades presenciais¹.

Os dados acima expõem a realidade educacional de nosso país, que amarga os efeitos devastadores da desigualdade na educação para além dos muros da escola, escancarando “[...] o fato mais geral de que o capital cultural, tanto quanto o capital financeiro é desigualmente distribuído” (COULMAS, 2014, p. 86).

Aos alunos – a quem deveriam ser proporcionadas experiências concretas de partilha de conhecimentos e contextos interativos – e aos professores – a quem deveria ser proporcionada uma formação adequada para lidar com as diversas questões que permeiam o processo de ensino e de aprendizagem – coube o ônus do impacto negativo da aprendizagem neste cenário de guerra.

O professor, combatente da linha de frente, tem sido exposto aos efeitos nocivos advindos de uma luta desigual, na qual lhe pesa o dever de “entregar o conteúdo”, garantindo a interação como se fazia antes da mudança do meio presencial em que circulava o gênero aula, sem sequer o direito a uma formação prévia que lhe pudesse permitir o acesso aos letramentos necessários para a nova realidade que se apresenta.

Desde a constatação da angústia coletiva quanto à falta de formação prévia para as tecnologias adequadas ao meio até os dias atuais, observamos que a exposição ao novo vem novas aprendizagens e trocas de saberes quanto a questões relacionadas à atividade docente. Essa troca, por sua vez, tem oportunizado um novo olhar para o ensino, a partir da multiplicidade de opções geradas pelo uso da rede, que certamente continuará a ocupar o seu espaço nos processos de ensino e aprendizagem.

Observamos esse movimento em estudos recentes (CLEMENTE; CRUZ, 2021; RIBEIRO, 2020; PAIVA 2020; COSCARELLI 2020), que tratam das dificuldades mais frequentes, enfrentadas pelos docentes durante sua atividade, buscando trazer sugestões para a mitigação das mesmas. Tomando tais estudos como referência, interessou-nos investigar as dificuldades ainda enfrentadas pelos professores após esse período de exposição ao ensino remoto emergencial, e que saberes adquiriram a partir das experiências vivenciadas. Para tanto, solicitamos o compartilhamento de experiências de professores das escolas públicas da rede estadual do Ceará durante o ensino remoto.

¹ Mais detalhes podem ser encontrados em:

<<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>>.

Apresentamos, nas seções seguintes, a teoria que embasou nossa pesquisa, seu contexto e a análise do corpus. Fundamentadas em Amigues (2004), Saujat (2004), Souza-e-Silva (2004) e Tardif (2014), abordamos a atividade docente e do ensino como trabalho. Em seguida, discutimos o desenvolvimento da atividade docente durante as atividades virtuais (CLEMENTE, CRUZ, 2021; SILVA, 2021; RIBEIRO, 2020; PAIVA, 2019), e tratamos do contexto da pesquisa e da nossa interpretação dos dados coletados.

A jornada docente: dos saberes pré-profissionais ao trabalho no magistério

A atividade docente tem sido objeto de variadas pesquisas que buscam entendimentos sobre o trabalho do professor e os aspectos envolvidos em sua atividade. Como o professor ensina, quais estratégias utiliza, como suas crenças interferem nesse processo, a relevância das questões histórico-sociais, a atividade mediadora do professor e sua relação com sujeitos envolvidos e os documentos oficiais para o exercício da atividade são algumas das múltiplas questões que se busca responder sob diferentes perspectivas teóricas e epistemológicas.

Souza-e-Silva (2004) entende a complexidade que é a jornada docente, pontuando que esta envolve diferentes aspectos como as prescrições, a aprendizagem dos alunos, a organização escolar e o coletivo educacional. Além disso, a autora aborda as preocupações profissionais dos professores: iniciar uma aula, terminá-la, relacioná-la às demais; organizar o trabalho dos alunos dentro e fora da sala de aula. Todos esses aspectos estão inseridos na atividade docente, que não se reduz apenas ao momento da aula, mas começa bem antes e termina bem depois.

A busca pela eficácia das práticas educacionais tem sido uma constante nas pesquisas científicas. O crescente interesse pela formação de professores tem culminado em várias pesquisas que buscam encontrar caminhos para uma reflexão sobre a prática docente, tanto no âmbito da formação inicial quanto no da formação continuada. Nesse sentido, é importante compreender o percurso trilhado pelas pesquisas em Linguística Aplicada, e as implicações desses estudos para a atividade docente.

Nas décadas de 50 e 60 os estudos sobre o ensino de línguas e formação de professores buscavam, conforme Miller (2013), encontrar fórmulas de sucesso que garantissem a eficiência do trabalho do professor. Nessa perspectiva, no processo de formação inicial, o graduando esperava ter acesso a técnicas eficazes que pudessem ser aplicadas em suas futuras salas de aula. Somando-se a isso, no que diz respeito à formação continuada, as pesquisas também tinham uma perspectiva prescritiva e estavam ligadas a uma visão de treinamento do professor.

Em meados da década de 1980 e com maior intensidade na década de 1990, notou-se uma transformação da abordagem utilizada nas pesquisas de formação de professores, antes técnica, normativa, em que o objetivo principal era encontrar a melhor forma de ensino, agora com uma abordagem descritiva, cuja intenção seria possibilitar um maior entendimento do que ocorria nas salas de aula, através de um envolvimento maior do professor participante e do professor pesquisador. É nesse momento que os linguistas aplicados adotam uma perspectiva crítico-reflexiva, reconhecendo a importância da linguagem como mecanismo de reflexão da prática docente (MILLER, 2013).

Desse modo, ao adotar uma perspectiva social da linguagem nas pesquisas, os linguistas aplicados possibilitaram um novo olhar sobre a formação de professores, passando a considerá-los como indivíduos reflexivos, protagonistas do seu desenvolvimento profissional, pois é por meio do olhar sobre a própria prática que os docentes encontram entendimentos e caminhos para a transformação de sua atividade.

Um longo caminho vem sendo percorrido pelas pesquisas que se dedicam ao ensino e à formação de professores, buscando ampliar as possibilidades de ação do professor sobre sua atividade, bem como a formação de profissionais cada vez mais críticos e reflexivos frente às diversas demandas profissionais. É grande o número de trabalhos que tem se dedicado ao ensino, mas são poucos os que se dedicam ao ensino como trabalho (SAUJAT, 2004). Sob esse viés, Amigues (2004) defende que a atividade docente não é individual e é um ofício como qualquer outro.

Consideramos oportuno destacar que, em face à nova configuração do espaço educacional provocada pela pandemia da covid-19, muitas pesquisas em Linguística Aplicada têm sido desenvolvidas no intuito de compreender a atividade pedagógica durante ensino remoto emergencial, buscando os múltiplos desafios e aprendizagens que essa experiência tem proporcionado aos professores. Apresentamos, na seção seguinte, algumas reflexões importantes sobre o fazer docente e a construção de saberes nesse novo cenário educacional no qual estamos inseridos.

A construção de novos saberes no ensino remoto

O contexto da pandemia provocou algumas transformações no ambiente escolar a fim de que o processo de ensino-aprendizagem pudesse seguir adiante. Algumas instituições de ensino mantiveram seus horários de aulas, bem como seu cronograma de conteúdos a serem aplicados, enquanto outras propuseram algumas modificações, “[...] levando em consideração formas diferenciadas de construção do conhecimento ou as desvantagens de uma longa exposição às telas dos computadores” (BUZEN, 2020, p.

24). Essas modificações, que se deram no decorrer do processo, nos levam a crer que o entendimento de “aula” foi repensado para que alunos e professores pudessem exercer seus papéis mantendo o foco no ensino e na aprendizagem.

Tardif (2014, p. 126) chama a atenção para os objetivos “gerais e não operatórios de ensino”, o que implica em uma adaptação permanente às particularidades próprias da sala de aula. Em outras palavras, o professor, que já lida constantemente com variadas e muitas vezes imprevisíveis situações em seu ambiente de trabalho, agora enfrenta mais um desafio sem a devida orientação pelas instâncias superiores. Assim, o professor, a partir de prescrições imprecisas, precisou redefinir seus objetivos, readequar seu meio de trabalho, de modo que pudesse dar andamento às tarefas que lhe foram atribuídas e que ele precisa executar (AMIGUES, 2004).

Sabemos que a inserção de novas tecnologias na Educação Básica, especialmente as mídias digitais, não são uma novidade. Os documentos prescritivos oficiais já discutem o currículo escolar sob a perspectiva de uso dessas mídias e de outros recursos tecnológicos (BRASIL, 2018), propondo que a escola caminhe na direção de “[...] agir e viver nas sociedades contemporâneas por meio das novas tecnologias” (BUZEN, 2020, p. 26). Entretanto, essa discussão precisa sair do âmbito teórico e partir para uma ação concreta, por meio da qual professores e alunos possam compreender e usufruir de tais suportes e dos saberes advindos desse novo contexto interativo.

Os professores da Educação Básica precisam apropriar-se desses novos letramentos, em especial o letramento digital, entendendo-o “como uma prática social crítica” (STREET, 2014, p. 155), de modo que o uso dessas tecnologias possa acrescentar novas práticas em seu fazer docente, proporcionando aos alunos o conhecimento crítico necessário para viver e conviver em uma sociedade que nos impele a variadas transformações.

Essa construção de conhecimento no que se refere ao letramento digital não se trata apenas de incorporar as mídias digitais na rotina escolar, bem como seu domínio técnico de manuseio, como bem colocam Rabello e Haguenuer (2014). Apontar o ensino remoto como solução para o ensino emergencial sem qualquer preparo e orientações devidas não significa que esse profissional estará capacitado para enfrentar todos os desafios atrelados a essa situação. Segundo as autoras,

Novos comportamentos e novas linguagens são produzidos com a utilização de novas tecnologias, demandando competências para professores e alunos que vão muito além do conhecimento técnico para operar tais ferramentas. Além disso, dada a velocidade com que as inovações ocorrem e novas ferramentas

passam a fazer parte do nosso dia a dia e das nossas salas de aula, surge o desafio de preparar professores para esse cenário de constantes mudanças sob uma perspectiva crítica que os permitam ir além do conhecimento técnico e operacional no manuseio dessas tecnologias e os tornem capazes de se apropriarem criticamente dessas ferramentas em suas práticas docentes, promovendo transformações no contexto educacional (RABELLO; HAGUENAUER, 2014, p. 83).

Em consonância com Tardif (2014), as autoras abordam o caráter de constante adequação e readequação do profissional de ensino. Compreendemos que esse caráter apontado pelas autoras condiz com o momento específico enfrentado atualmente: o contexto pandêmico. Os objetivos da atividade docente são costumeiramente revisados e readequados, causando nesse trabalhador uma sobrecarga de tempo dispensado e de preocupações, visto que, diante do modelo de aulas remotas, proposto e imposto a ele, não há especificações claras sobre como proceder no que diz respeito ao seu planejamento, à elaboração de materiais didáticos próprios desse modelo de aula e de que modo se dará a interação e o acompanhamento de seus alunos.

Conforme Tardif (2014, p. 138), essa falta de objetividade e clareza quanto aos objetivos do ensino “[...] requer necessariamente uma grande autonomia dos professores”, que se revela comprometida devido a imprecisão e incertezas, que podem causar no docente sentimentos de angústia e de ansiedade ante a expectativa de conseguir ou não alcançar objetivos, por vezes utópicos, o que pode influenciar na execução de sua atividade, corroborando com um quadro de instabilidade emocional, infelizmente tão comum nesse contexto atual.

Na seção seguinte, discorreremos sobre o percurso de nossa pesquisa: o que nos motivou na realização do presente estudo, o contexto investigado, o corpus de análise, os procedimentos para a construção do corpus e as categorias adotadas para as análises.

A jornada docente: desafios e aprendizagens no ensino remoto

Segundo Clemente e Cruz (2021, p. 709), “[...] os desafios impostos cotidianamente pela atividade docente atualmente nos acrescentam mais um: o ensino remoto emergencial que, ao se multiplicar em vários outros desafios, nos impõe um novo olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem”. Em meio a esses desafios – certamente em maior número e mais angustiantes no início das atividades de ensino remoto – vários ainda persistem.

No estudo realizado no final de 2020 e publicado em 2021, Clemente e Cruz (2021) investigam as dificuldades enfrentadas pelos professores em formação inicial com o

ensino remoto emergencial, por meio da análise de relatos escritos sobre sua vivência docente desde o início da pandemia. Inspirando-nos nesse estudo, utilizamos e buscamos verificar quais desafios foram enfrentados pelos professores da Educação Básica da rede pública do estado do Ceará desde o início da pandemia e quais ainda persistem após quase dois anos de atividades remotas. Para tanto, utilizamos como modelo o questionário aplicado pelas autoras². Utilizando a ferramenta Google Forms, enviamos aos professores a solicitação da escrita de relatos de suas vivências com o ensino remoto emergencial desde sua implantação.

Apesar da constatação de que alguns desafios se assemelham e permanecem, diferentemente do apontado na pesquisa das autoras citadas acima, nosso corpus apresentou, além de desafios, aprendizagens.

A presente pesquisa conta com um corpus de 29 relatos desses professores sobre a atividade docente no ensino remoto. Dentre eles, 5 professores lecionam no ensino fundamental e 24 professores no ensino médio. Desses, apenas dez professores não informaram a disciplina que lecionam e os outros 19 informaram que ensinam as seguintes disciplinas: Matemática (4 professores), Língua Portuguesa (10 professores), Educação Física (1 professor), História, Afro e Ensino Religioso (1 professor), Biologia (1 professor), Geografia (1 professor) e Sociologia (1 professor).

Apresentamos a seguir a interpretação desses relatos, abordando, respectivamente, os desafios e aprendizagens quanto à *formação e recursos tecnológicos para o ensino remoto*; a *interação e adaptação ao meio virtual* e o *olhar do outro, para o outro e com o outro* durante a atividade remota.

² O artigo pode ser encontrado em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/79528>>.

Formação e recursos tecnológicos para o ensino remoto: conhecer para melhor agir

Quadro 1 - Excertos dos relatos dos participantes

DESAFIOS	APRENDIZAGENS
No início das aulas e atividades remotas tivemos algumas dificuldades pois não estávamos preparados para tal situação. [...] Os aspectos negativos que tem bastante influência é a pouca interação dos estudantes, falta de equipamentos, softwares e internet de boa qualidade, adaptação em um curto espaço de tempo ao ensino remoto, sem possibilidade de planejamento, ter que mudar em pouco tempo as metodologias e didática das aulas e por fim as formas de avaliação com pouca eficácia e capacidade de diagnóstico. (Relato 12)	Toda experiência na vida tem o lado positivo e negativo, um dos pontos positivos de grande importância foi a oferta e o acesso através das redes sociais no sentido de fornecer ao professor cursos, tutoriais, aulas online, palestras e vídeos dentre outros ensinando a trabalhar de forma mais simples com as tecnologias midiáticas, o apoio de colegas de profissão a troca de experiência entre os docentes, outros fatores positivos foi o aprendizado no uso de ferramentas tecnológicas, uso de novas tecnologias de ensino, qualidade de vida com redução de deslocamentos e os novos desafios e novas experiências (Relato 12).
As dificuldades de enfrentamento correlato ao ensino remoto foram muitas, posso citar primeiro a falta de internet em casa, precisei por minha conta ter que instalá-la e arcar com a conta, falta de equipamento pessoal pra trabalhar, como: notebook com memória suficiente e a conexão de internet não muito satisfatória. Passado algum tempo depois a SEDUC-CE disponibilizou o Google classe, dando um treinamento insatisfatório de um dia para ensinar aos professores(as) como utilizá-lo. (Relato 6)	[...] com o compartilhamento de informação entre os docentes pudemos aprender a utilizar a plataforma Google Sala de Aula, o que nos possibilitou novas aprendizagens, tanto no ensino quanto a utilização de recursos digitais." (Relato 6)

Fonte: Acervo das pesquisadoras (2021).

Os excertos acima retratam dificuldades enfrentadas pelas quais vêm passando os docentes desde o início desse processo adaptativo ao ensino remoto. A apreensão causada por essa mudança repentina foi compartilhada pela grande maioria do coletivo profissional docente, algo já esperado em se tratando de uma situação tão desafiadora. Revelam também a carência de treinamento eficiente por parte das instituições nesse primórdio do processo adaptativo. Como circunstância, a responsabilidade de assumir

uma autoformação no uso de ferramentas virtuais acabou incidindo sobre os próprios professores.

A decisão pelo ensino virtual obrigou as instituições de ensino e professores a uma adaptação urgente a ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) para suprir a ausência da sala de aula presencial. Essa adaptação abrupta e forçosa trouxe angústia e apreensão por parte dos professores. Questões como: *O que fazer? Como fazer? Com que recursos?* foram compartilhadas e discutidas por professores e pesquisadores ao redor do mundo (BUNZEN, 2020; BERTACCO, 2020; KOHNKE, 2020; PAIVA, 2020, RIBEIRO, 2020). Muitos dividiram suas angústias e recorreram ao coletivo para a troca de saberes necessários para essa nova realidade.

Podemos observar que, com o passar do tempo, a vivência e as trocas advindas deste novo modelo de ensino vêm proporcionando novas aprendizagens. Para muitos professores, o susto e a insegurança iniciais foram dando lugar à familiarização com as plataformas, como afirma o autor do relato 5: “Essa nova forma de ensinar me fez melhorar a capacidade de montar slides e de aprender mais sobre as tecnologias para a educação. Isso é positivo”.

Os primeiros passos, talvez os mais angustiantes por gerar conflitos e tirar o professor constantemente de sua zona de conforto, foram e ainda têm sido cruciais para o desenvolvimento, que não poderia acontecer sem a aprendizagem adquirida sócio-historicamente (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2016). A partir do enfrentamento de situações novas e conflitos que se apresentam, podemos observar, materializados pela atividade linguageira dos docentes, uma ampliação da autonomia pelo desenvolvimento de sua atividade em novos contextos interativos de ensino e de aprendizagem.

Observamos, a partir dos excertos acima, o desenvolvimento dos docentes que vêm agregando saberes experienciais, considerados por Tardif (2014, p. 48-49) “[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos”. Ainda segundo o autor, esses saberes são alcançados

[...] no contexto de uma *socialização profissional*, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho (TARDIF, 2014, p. 14).

Tardif (2014) considera o saber docente um saber social, uma vez que é partilhado, garante legitimidade e orientação pelo coletivo e para o coletivo, tem como objeto as práticas sociais e evolui com o tempo e as mudanças sociais. Observamos indícios dessa evolução em grande parte de nosso corpus, aqui representada pelas reflexões contidas nos relatos 2, 3 e 12:

Dos pontos positivos, posso citar o desenvolvimento "forçado" em compreender e utilizar recursos diversos, afinal, as necessidades no remoto mudaram, com isso, metodologia, prática, técnica e discurso tiveram que mudar (Relato 2).

Essa transformação valeu a pena, pois abriu um elo enorme de aprendizado para minha vida profissional que jamais será esquecido, mas aprimorado cada vez mais (Relato 3).

Tiro como aprendizagem que como bons profissionais temos que ter cada vez mais jogo de cintura, estar sempre abertos às mudanças, embora não sendo muito fácil na maioria das vezes, estar sempre se redescobrimo, se reinventando, enfim se ressignificando (Relato 12).

Conforme explicitado nos relatos acima, a atividade remota docente iniciada com o medo do desconhecido tem dado lugar ao descobrimento de novas possibilidades e tem aberto até mesmo espaço para o reconhecimento das potencialidades dessas novas práticas de ensino, que se fará bastante presente no futuro, como afirmam os relatos 5, 7, 9 e 10:

Levarei, então, para o futuro o conhecimento e o domínio maior sobre essas tecnologias (Relato 5).

É certo que foi grande o aprendizado nessa área, que estará presente no pós isolamento (Relato 7).

Levarei essa experiência para o resto da vida, pois não só aprimoro minha prática pedagógica como também tenho hoje um novo olhar para o meu aluno (Relato 9).

Acredito que todos aprendemos muito com essa nova forma de ministrar aulas, há muito o que melhorar, mas agora conseguiremos implantar principalmente o uso de novas tecnologias em sala de aula no retorno presencial (Relato 10).

Entendemos, portanto, as reflexões trazidas aqui como uma abertura de caminhos para as possibilidades que o futuro educacional reserva. Não sabemos ao certo como será a educação no período pós-pandemia, mas acreditamos que ela jamais será a mesma. Independentemente do formato em que se dará o ensino futuramente, de uma coisa sabemos: a interação, seja com nossos pares, alunos, gestores, como apontamos

na seção seguinte, é parte de nossa atividade docente e, portanto, jamais estará dissociada de nossa atividade (AMIGUES, 2004; CLOT, 2007; TARDIF, 2014).

Interação e adaptação ao meio virtual: compreender para desenvolver

Quadro 2 - Excertos dos relatos dos participantes

DESAFIOS	APRENDIZAGENS
“Levando em conta o lado prático da minha disciplina tivemos um prejuízo quase unânime, pois apesar de sempre pregar a importância do exercício físico e inclusive como ferramenta de melhora da imunidade (levando em conta a pandemia), não ter um momento presencial com eles para que essa prática aconteça sob nossa supervisão torna o processo mais difícil” (Relato 11)	-----
A maior dificuldade foi a falta de internet dos alunos, algo que não foi superado totalmente, pois após quase 1 ano e meio caminhando para 2 anos de isolamento, muitos alunos ainda não conseguem acompanhar as aulas, levando ao abandono (Relato 7)	
“[...] muitos alunos não têm acesso a uma internet boa e muitos também não conseguiram ainda se adequar e organizar um horário para realizar as atividades e enviar suas devolutivas, de turma de 30 alunos, no máximo 5 conseguem interagir de forma correta nessa nova modalidade” (Relato 10)	
“Outro destaque negativo é o feedback, ou melhor, a falta dele. Literalmente, não vemos os alunos, não temos um contato direto. Isso acaba dificultando em entender o nível de aprendizado do aluno” (Relato 2)	

Fonte: Acervo das pesquisadoras (2021).

Os fragmentos acima tratam de dois pilares fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem no ensino remoto: a interação e adaptação ao meio virtual. Observa-se que, em relação a esses aspectos, os professores apresentaram apenas desafios, revelando que, mesmo após um ano e meio de pandemia, essas questões ainda

persistem e, portanto, devem ser exploradas em busca de alternativas de superação desses entraves, que possam minimizar os impactos dessas dificuldades no processo educacional.

É interessante ressaltar que o ensino e a aprendizagem são acima de tudo processos ricos de relações dialógicas, mediados pela linguagem, que se efetivam na relação com o outro e com o meio. De acordo com Tardif (2014, p. 13), “[...] ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor, etc.”

Nessa linha de pensamento, entende-se que ensinar é dirigir-se a alguém, é construir com o outro conhecimentos, é mediar processos de desenvolvimento, que só se tornam possíveis porque os sujeitos estão inseridos em um espaço cultural, uma vez que, conforme Rego (1995), no pensamento vygotskyano, o “desenvolvimento é socialmente constituído”. Nessa mesma linha, Tardif (2014) entende que tudo aquilo que o professor sabe está em estreita ligação com suas relações sociais.

O ensino remoto emergencial trouxe consigo novas possibilidades de interação, em que alunos e professores ocupam espaços físicos diferentes, conectados por uma rede que os reúne, ao mesmo tempo, no mesmo espaço virtual. A partir desse novo contexto surgiram novos comportamentos, novas formas de interação. Deixar a câmera ligada ou desligada? Ligar o áudio para falar ou digitar no chat? Por que o aluno silenciou? Ele não entendeu ou apenas não quis falar? E se ele não interage, como saberemos se ele está de fato compreendendo? Eis, então, apenas alguns dos muitos questionamentos feitos pelos docentes ao longo desse período. Nesse sentido, observamos essas angústias em alguns relatos contidos no corpus:

Os aspectos negativos que tem bastante influência é a pouca interação dos estudantes [...] (Relato 12).

É muito desgastante concentrar a atenção dos alunos e alunas através de um computador (Relato 14).

Os obstáculos com que me deparei foram os mesmos obstáculos aos outros colegas: [...] e em muitos momentos a ausência de retorno da aprendizagem pelos alunos [...] Contudo, o retorno da aprendizagem pelos alunos, esse é um obstáculo insuperável (Relato 17).

Percebe-se, desse modo, que o professor sente a falta e a necessidade da interação, uma vez que a atividade docente mediadora só se efetiva na relação com o outro, que é um sujeito ativo na construção dos conhecimentos. Tardif (2014) reforça isso ao dizer

que os saberes docentes estão sempre ligados a uma situação de trabalho com outros, que podem ser os alunos, os pais ou o coletivo profissional. Nessa mesma linha de pensamento, o autor acrescenta que

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em seu ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos [...] (TARDIF, 2014, p. 118).

Vê-se, então, a interação como um aspecto central do processo de ensino e aprendizagem. Soma-se a isso a dificuldade de adaptação ao meio virtual devido à falta de acesso à internet enfrentada por muitos estudantes, ligada, na maioria das vezes, a questões econômicas. Essa situação, vivenciada por muitos alunos no ensino remoto, infelizmente culmina em um cenário de desigualdade, pois nem todos estão tendo acesso à educação escolar. Observa-se a preocupação docente com essa triste realidade a partir do relato 25:

Alguns aspectos do processo são positivos, como o uso das novas tecnologias, que pretendo continuar utilizando na retomada do ensino presencial, porém os prejuízos são incalculáveis, principalmente para os alunos. É perceptível a evasão de muitos, além da insuficiência do modelo remoto frente ao presencial.

Percebe-se que o fazer docente no ensino remoto está imbuído de muitas preocupações, que seguem acompanhadas de variadas tentativas de superação das dificuldades que essa modalidade tem proporcionado. Lidar com alunos é buscar entender a heterogeneidade dos sujeitos, das suas condições individuais e coletivas, ou seja, uma boa parte do trabalho docente é também de cunho afetivo, emocional. Não se pode pensar o ensino sem pensar o coletivo, sem contar com o olhar do outro e com a partilha para o desenvolvimento da atividade pedagógica. Na seção seguinte, trataremos das incidências do olhar do outro, para o outro e com o outro no fazer docente.

O olhar do outro, para o outro e com o outro: compartilhar para transformar

Quadro 3 - Excertos dos relatos dos participantes

DESAFIOS	APRENDIZAGENS
Fiquei ansiosa, nervosa. Não respeitaram meus horários de descanso, finais de semana e feriados. Os cursos que a Seduc ofertava eram obrigatórios, mesmo a gente estando cansado e não tendo saúde mental (Relato 23)	A única vantagem que vi foi o aprendizado com as tecnologias, mesmo que sob pressão e a possibilidade de participar dos eventos virtuais que, mesmo sendo cansativos, são muito bons e agregam, e que se fossem presenciais possivelmente não daria para participar de tudo (Relato 23)
[...] os fatores mais impactantes sem dúvidas, ainda são o desinteresse, a falta de expectativa dos estudantes e os desafios econômicos gerados pela necessidade de trabalhar em vez de estudar (Relato 26)	Busco no acolhimento e engajamento como medidas de sensibilização para fortalecer os vínculos entre os estudantes e a nossa figura enquanto professores. Também é necessário destacar que os estudantes são outros indivíduos ano após ano, o que exige de nós novas versões de nós mesmos pessoal e profissionalmente (Relato 26)
A determinação sobre o modelo remoto foi imposta de forma vertical pela estrutura administrativa da instituição, mas apenas depois de 3 meses do início da pandemia. Nos primeiros 2 meses desse intervalo tivemos uma espécie de "apagão", sem nenhum direcionamento pedagógico, ou institucional (Relato 25)	O ensino remoto mostra que precisamos, da organização, da ajuda e da boa vontade dos nossos colegas mais experientes (Relato 20)

Fonte: Acervo das pesquisadoras (2021).

Os relatos dos professores acerca dos desafios e das aprendizagens com o ensino remoto evidenciam o quanto esses profissionais precisam da interação com seus alunos, assim como também precisam do olhar, do cuidado e da atenção do outro, para que possam, assim, dar continuidade à “mediação da cultura e dos saberes escolares” (TARDIF, 2014, p. 228). Essa seção, intitulada *O olhar do outro, para o outro, com o outro*, tem o objetivo de apresentar os diferentes olhares que permeiam a atividade docente, tão carregada de responsabilidades, influenciando-a e transformando-a.

O *olhar do outro* refere-se ao cuidado que esses profissionais precisam ter no exercício de suas funções. Professores cuja saúde física ou mental está comprometida podem influenciar no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, visto que, como salientamos anteriormente, o trabalho docente é feito da interação entre os atores (aluno e professores). Desta forma, suas personalidades e vivências não se dissociam do processo de ensino-aprendizagem.

Podemos observar, no excerto do relato 23, a sensação de abandono do docente quanto à formação para a ministração de aulas por meio de plataformas virtuais. Conforme Saboia (2019, p. 122), “[...] o bem-fazer do sujeito não está apenas em gostar do que faz. O prazer do bem-fazer também sofre influência do bem-estar, que se associa ao ambiente de trabalho do profissional”, e essa satisfação com o meio de trabalho perpassa o respeito aos horários de descanso do professor, especialmente nessa época de profundo estresse, causado pela preocupação com a sua saúde e com a saúde dos demais.

Embora alguns profissionais tenham conseguido chegar a um estágio de adaptação a essas novas condições de trabalho, como bem podemos ver no relato 25, observamos que, ainda assim, há uma sensação de cansaço e esses sinais devem ser levados em consideração e investigados “para que o trabalhador exerça sua função com qualidade e mantenha sua saúde física e mental” (SABOIA, 2019, p. 122).

Os fragmentos retirados do relato 26 mostram a preocupação do docente não apenas com a aprendizagem de seus alunos em sala de aula. Há, especialmente, uma preocupação com o ambiente externo desse aluno, que também influencia em sua aprendizagem.

De acordo com Tardif (2014, p. 141), o trabalho do professor é construído graças a sua interação com seus alunos, de modo a obter a participação deles. Assim, para alcançar essa interação, é exigido do profissional um valioso empenho “tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo”, revelando um envolvimento pessoal.

O relato 26 considera como um desafio da prática docente, nesse momento de ensino remoto, as difíceis condições financeiras enfrentadas pelos alunos e, conseqüentemente, por suas famílias, demonstrando que o processo de ensino e de aprendizagem não pode acontecer alheio ao que se passa no cotidiano de alunos e professores, visto que ambos fazem parte de um meio social e sofrem influências desse meio. O entendimento que fazemos desse olhar do profissional para seu aluno é de que o ser humano é um sujeito ativo ao relacionar-se com o mundo em que vive (REGO, 1995,

p. 69) e que essa relação não pode ser ignorada pela escola nem tampouco pelo professor.

O mesmo relato, então, aponta como um fator de aprendizagem o fato de que “acolhimento e engajamento” podem estreitar os vínculos entre alunos e professores e, desse modo, dar continuidade ao processo de trabalho. Tardif (2014, p. 141) denominou o trabalho docente como “trabalho de investimento ou vivido”, já que o professor não executa apenas sua tarefa, ele também investe nela um pouco de si, aquilo que é como pessoa.

Acreditamos que essa peculiaridade da atividade do professor relaciona-se com um componente de afetividade que se insere nela. Isso quer dizer que, além de dominar os conteúdos que serão abordados e de que modo eles serão repassados a seus alunos, o professor também acrescenta suas emoções a essas atividades, demonstrando, assim, “[...] a absorção da personalidade do trabalhador no processo de trabalho cotidiano” (TARDIF, 2014, p. 142).

Direcionar ao aluno esse olhar mais sensível nunca foi tão necessário como nesse contexto em que estamos vivendo atualmente. A pandemia nos revelou uma sociedade muito carente do olhar do outro, da ajuda do seu próximo e a escola, nesse momento, é o melhor lugar para que nossos alunos consigam se sentir acolhidos e capazes de superar quaisquer obstáculos.

O desafio de ensinar a partir desse modelo emergencial de ensino ofereceu ao professor a oportunidade de repensar suas práticas de ensino e suas relações com o coletivo do qual faz parte. Os relatos acima mostram o quanto necessário é para o profissional sentir-se acolhido por seu meio de trabalho.

O relato 25 mostra o sentimento de muitos professores que, durante esse ensino remoto, viram-se sozinhos, correndo contra o tempo para aprenderem o manuseio das ferramentas necessárias para o seu “bem-fazer” (SABOIA, 2019, p. 122). É possível associar a falta de “direcionamento pedagógico ou institucional” apontada nesse relato à falta de cuidado das instâncias superiores com um dos protagonistas do processo de ensino e de aprendizagem. Dar ao professor o suporte necessário para executar sua atividade também corresponde a cuidar desse profissional e nossa pesquisa mostrou que esse sentimento de abandono foi expresso e sentido pelos professores colaboradores, como podemos verificar no Relato 23: “Muitas coisas na escola que leciono foram impostas de goela abaixo, cobrando como se os alunos estivessem no ensino presencial”.

No entanto, o apoio do coletivo de trabalho, representado pelos demais professores, mostrou que, mesmo na adversidade desse período de pandemia, os docentes não estão sozinhos nessa caminhada. O relato 20, ao enfatizar que “precisamos, da organização, da ajuda e da boa vontade dos nossos colegas mais experientes”, demonstra muito bem a importância de contar com o apoio do outro e de poder partilhar vivências com os demais integrantes desse coletivo de trabalho. É por meio dessa partilha que o professor reflete e acrescenta conhecimentos a sua própria prática e se transforma enquanto profissional, bem como transforma sua atividade.

Considerações finais

Com intuito de compreender os desafios que ainda persistem, como também as aprendizagens construídas durante estes quase dois anos de atividades remotas, solicitamos a partilha das experiências dos professores da rede estadual do estado do Ceará. Como pudemos constatar, o ensino remoto emergencial tem proporcionado a construção de novos saberes docentes, que emergiram a partir da prática cotidiana, da experiência que foi e está sendo construída ao longo do caminho trilhado por cada docente e de sua partilha com o coletivo em busca de uma aprendizagem significativa.

A jornada docente no ensino remoto precisou encontrar novos caminhos em relação aos mais diversos aspectos que envolvem o trabalho no magistério, desde uma formação profissional para o uso dos recursos tecnológicos, até estratégias de interação e adaptação para o meio virtual que envolvem o olhar do outro, para o outro e com o outro durante a atividade remota.

Os relatos constantes do corpus desta pesquisa nos revelaram que muitas das dificuldades iniciais parecem pouco a pouco dar lugar a novas aprendizagens. Dos 29 relatos analisados, mais da metade apresentou desafios e aprendizagens, o que consideramos indícios de um caminho trilhado rumo ao desenvolvimento da atividade docente. Chamou-nos a atenção a questão da interação, desafio que nos parece necessitar de um olhar mais atento. Sabemos que as formas de interação no meio digital são múltiplas, mas o gênero aula remota, assim como a aula presencial, precisa de interação para que haja desenvolvimento (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2016).

Outra questão observada refere-se aos olhares que permeiam a atividade docente. Por meio dos relatos dos professores, observamos que os atores desse processo de ensino e de aprendizagem carecem de mais cuidado no que se diz respeito a seus respectivos papéis. O aluno precisa do olhar da escola para além da sala de aula, alcançando os fatores externos que podem implicar em seu desenvolvimento, como: acesso à internet, problemas financeiros em consequência da pandemia, além da saúde

mental desses jovens, que tiveram que lidar com o isolamento, familiares doentes, desemprego de seus pais etc. E o professor, além de oferecer esse olhar empático e alteritário ao seu aluno, também carece desse olhar do coletivo educacional como um todo – pais, alunos, gestores, colegas – e da partilha com seus pares para o desenvolvimento de sua atividade.

Assim como Tardif (2014), incentivamos a elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino a partir de pesquisas dos docentes sobre suas práticas, bem como o compartilhamento dos seus resultados. Podemos aproveitar as oportunidades que se apresentam para a (re)descoberta de formas interativas e atribuição de sentido e de produção de conhecimento (PAIVA, 2019; 2020; COSCARELLI, 2020), a partir da partilha de experiências sobre a atividade, para que o professor possa refletir não apenas consigo mesmo, mas também com o outro (FAÏTA, 2002; CLOT, 2007; TARDIF, 2010) para o enriquecimento do repertório de nossos saberes, na intenção de que a partir de nossos erros e acertos, possamos transformar a atividade docente.

Referências

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 35–54.
- BAKHTIN, M. **Estática da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2018. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: jul. 2021.
- BUZEN, C. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. de M. (Orgs.). **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020. p. 21-30.
- CLEMENTE, M. C. T.; CRUZ, G. D. da. A experiência de docentes em formação inicial com o ensino remoto: refletindo sobre desafios em busca de soluções prováveis. **Revista X**, v. 16, n. 3, p. 703–727, 2021.
- CLOT, I. **A função psicológica do trabalho**. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.
- COSCARELLI, C. V. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. de M. (Orgs.). **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020. p. 15-20.
- COULMAS, F. Letramento e Desigualdade. In: COULMAS, F. **Escrita e sociedade**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014. p. 83–105.

FAÏTA, D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Orgs). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002, p. 45-60.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP).

Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19. Brasília: MEC, 2021. Disponível em:

<<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>>. Acesso em: 26 jul. 2021.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais (parte 1). **Revista DCLV**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9 – 40, out. 2003.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficácia à reflexão crítica e ética. In: LOPES, L. P. da M. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: festschrift para Antonieta Celani. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

PAIVA, V. L. M. Tecnologias digitais no ensino de línguas: presente, passado e futuro. **Revista da Abralin**, v. 18, n. 1, p. 1-26, 2019.

PAIVA, V. L. M. O. Tecnologia durante o confinamento. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. de M. (Orgs.). **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020. p. 57-69.

RABELLO, C. R. L.; HAGUENAUER, C. H. Tecnologias, Novos Letramentos e Formação de Professores para/na Ciberultura. **Revista EducaOnline**, v. 8, n. 3, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18247/1983-2664/educaonline.v8n3.p80-105>>. Acesso em: 3 ago. 2021.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIBEIRO, A. E. Tudo o que fingimos (não) saber sobre tecnologias e educação. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. de M. **Tecnologias Digitais e Escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola Editorial, 2020. p. 11-117.

SABOIA, A. L. **Análise da atividade de professores de literatura do ensino médio no uso do texto literário associado às mídias digitais**: um estudo por meio da autoconfrontação. 2019. 156f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/download/teses/>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 3-34.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo, Ícone, 2016.