



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CAMILA LOPES DA SILVA**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES  
DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA DURANTE A  
PANDEMIA DE COVID-19 (2020-2021): UM ESTUDO NO  
ENSINO MÉDIO INTEGRADO BASEADO NA TEORIA  
FUNDAMENTADA NOS DADOS**

Feira de Santana

2022

**CAMILA LOPES DA SILVA**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES  
DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA DURANTE A  
PANDEMIA DE COVID-19 (2020-2021): UM ESTUDO NO  
ENSINO MÉDIO INTEGRADO BASEADO NA TEORIA  
FUNDAMENTADA NOS DADOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. David Moises Barreto dos Santos.

Feira de Santana

2022

**Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS**

Silva, Camila Lopes da

S579d Desenvolvimento profissional de professores do Instituto Federal da Bahia durante a pandemia de COVID-19 (2020-2021): um estudo no ensino médio integrado baseado na Teoria Fundamentada no Dados / Camila Lopes da Silva. - 2022.  
180f.: il.

Orientador: David Moises Barreto dos Santos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Desenvolvimento profissional docente. 2. Docentes – Condições de trabalho. 3. COVID-19 - Pandemia. 4. Saberes docentes. 5. Fontes de saberes. 6. Formação docente. 7. Ensino remoto. 8. Educação profissional e tecnológica. I. Santos, David Moises Barreto dos, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 371.13

Rejane Maria Rosa Ribeiro – Bibliotecária CRB-5/695



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976  
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986  
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004  
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

## PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### CAMILA LOPES DA SILVA

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 (2020-2021): UM ESTUDO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO BASEADO NA TEORIA FUNDAMENTADA NOS DADOS - Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas, Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. David Moises Barreto dos Santos – UEFS  
Orientador

Prof.ª. Dr.ª. Camila Lima Santana e Santana – IF-BAIANO  
Primeira Examinadora

Prof. Dr. Fabrício Oliveira da Silva – UEFS  
Segundo Examinador

Prof.ª. Dr.ª. Lúcia Gracia Ferreira Trindade – UFRB  
Terceira Examinadora

**RESULTADO APROVADO**

Às minhas mães (mãe e avó): Mulheres que me ensinaram o valor da educação e aos seus modos cuidaram de mim para que eu chegasse aqui!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente ao **Professor Davi**, que com sabedoria, paciência, sensibilidade e sensatez conduziu esse processo de orientação... Obrigada por compartilhar tanto conhecimento e ensinar o caminho da pesquisa de forma tão leve, mesmo em um período de tantos medos e incertezas! Obrigada por contribuir para meu desenvolvimento profissional e acadêmico;

Amplio meus agradecimentos à professora **Camila Santana** e **Fabício Oliveira** pelas valiosas contribuições emitidas no momento da qualificação. A este último, pela acolhida durante o estágio da docência, cujas aprendizagens construídas certamente foram essenciais para a minha formação;

Agradeço à professora **Lúcia Gracia** por aceitar participar da banca de defesa. Agradeço em especial à **Leandro**, companheiro de tantas aventuras, por estar ao meu lado nesse processo, desde a seleção até aqui, sempre incentivando a me manter em movimento;

À minha “**Mainha**”, que cuidou de mim para que pudesse chegar até aqui;

À minha grande amiga **Gabi**, por ouvir e acolher meus desabafos dos momentos de angústias;

Aos amigos **Dani e Welligton**, que mesmo com distância física, sempre estiveram disponíveis para ouvir e ajudar.

Aos **colaboradores** desta pesquisa, pela disponibilidade em compartilhar um pouco das vivências profissionais desse período tão desafiador que foi o ensino remoto. Obrigada caros (as) professores (as), vocês foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos **colegas do Grupo de Pesquisa Educação e Sentido**, pela acolhida e compartilhamentos de saberes;

Aos **colegas da turma 2020.1** pelas partilhas de conhecimentos durante a realização das disciplinas do curso.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo compreender o processo de desenvolvimento profissional docente dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), que atuaram durante o cenário da pandemia da COVID-19, nos anos de 2020 e 2021. Com efeito, empreendeu-se um estudo qualitativo a partir da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), tendo como dispositivo de produção de dados a entrevista semiestruturada, além do questionário sociodemográfico para conhecer melhor os participantes. Foram entrevistados doze professores efetivos que atuavam no ensino médio integrado em diferentes *campi* do IFBA. Os resultados evidenciam que muitos professores não estavam preparados para a transição entre o ensino presencial e o remoto emergencial, e essa adaptação gerou inúmeros dilemas e desafios em seu processo de desenvolvimento profissional nesse período. Constatou-se existir demanda para a formação docente que atendesse às especificidades desse ensino, para a qual os cursos oferecidos pela instituição, de modo geral, não foram suficientes. Assim, os professores precisaram buscar alternativas próprias de modo que as principais fontes dos seus saberes foram a autoformação e a sua experiência. Os saberes didáticos mais mobilizados foram a utilização de tecnologias digitais, avaliação e acompanhamento dos processos de aprendizagem e administração do tempo de aula. As principais aprendizagens dos professores estavam ligadas ao uso das tecnologias no contexto educacional, às descobertas de novas estratégias metodológicas para o ensino remoto e à superação de crenças limitadoras enraizadas no pensar e fazer docente. Apesar desses avanços, as condições de trabalho foram marcadas pela adequação do espaço doméstico e aquisição/uso de equipamentos e móveis sem apoio institucional adequado, aumento da carga horária laboral e presença de desafios relacionados à saúde mental. O modelo teórico construído nessa investigação permitiu compreender que, apesar das dificuldades desse cenário de pandemia, a atuação dos professores no formato de ensino remoto colaborou para que esses profissionais pudessem avançar no seu processo de desenvolvimento profissional – tendo em vista que eles precisaram (re)aprender a ensinar em um novo ambiente educacional mediado por tecnologias. Finalmente, a pesquisa também revela a necessidade do investimento em políticas de formação e desenvolvimento profissional docente, bem como na oferta de condições de trabalho que contribuam para o bem-estar e satisfação profissional dos docentes.

**Palavras-chave:** desenvolvimento profissional docente; pandemia da COVID-19; condições de trabalho docente; saberes docentes; Educação Profissional e Tecnológica.

## ABSTRACT

The present research aims to understand the teachers' professional development process at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Bahia, who worked during the COVID-19 pandemic scenario in 2020 and 2021 years. In fact, a qualitative study was undertaken based on the Grounded Theory (GT), using the semistructured interview as a data collection instrument, in addition to the sociodemographic questionnaire to get to know the participants better. In total, 12 permanent teachers who worked in the integrated high school/secondary school at different IFBA campuses were interviewed. The results show that many teachers were not prepared for the transition between face-to-face teaching and remote teaching, and this adaptation generated numerous dilemmas and challenges in their professional development processes during this period. It was found that there is a demand for teacher education that meets the specificity of this teaching, for which the courses offered by the institution, in general, were not sufficient. Thus, the teachers needed to look for their own alternatives so that the main sources of their knowledge were self-education and their experience. The most mobilized didactic knowledge was the use of digital technology, evaluation and follow of learning processes and class time management. And the main lessons learned by teachers were linked to the use of technology in the educational context, the discovery of new methodological strategies for remote teaching, and the overcoming of limiting beliefs rooted in the thinking and doing of a teacher. Despite these advances, working conditions were marked by arrangement of domestic space and acquisition/use of equipment and furniture without adequate institutional support, increased working hours, and challenges related to mental health. The theoretical model built in this investigation allowed us to understand that, despite the difficulties of the pandemic, the teachers' work in the remote teaching format contributed to they could advance in their professional development processes — considering that they needed to relearn how to teach in a new educational environment which is mediated by technology. Finally, the research also reveals the need to invest in teacher education and professional development policies, as well as in offering working conditions that contribute to teachers' well-being and professional satisfaction.

**Keywords:** professional development; COVID-19 pandemic; teaching working conditions; teaching knowledge; technological professional education.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Evolução do nº de contaminados na Bahia .....	39
Figura 2 - Evolução do nº de óbitos na Bahia .....	40
Figura 3 - Evolução da vacinação na Bahia .....	41
Figura 4 - Apresentação das categorias teóricas da pesquisa .....	79
Figura 5 - Adaptação docente ao ERE.....	82
Figura 6 - Formação docente na pandemia.....	89
Figura 7 - Condições de trabalho docente .....	116
Figura 8 - Estratégias para cuidar da saúde mental .....	130

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Descritores de busca.....	16
Tabela 2 - Quantitativo de artigos selecionados.....	17

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estudos selecionadas .....	17
Quadro 2 - Resumo geral dos documentos publicados durante a pandemia da COVID - 19, no âmbito do estado da Bahia, que afetam a educação .....	44
Quadro 3 - Nomenclaturas do IFBA.....	49
Quadro 4 - Perfil profissional dos participantes da pesquisa.....	80
Quadro 5 - Percepção docente das formações .....	90
Quadro 6 - Aprendizagens da docência no contexto de ERE.....	100
Quadro 7 - Saberes docentes construídos frente ao ensino remoto .....	104
Quadro 8 - Saberes docentes mobilizados frente ao ensino remoto .....	106
Quadro 9 - A experiência como fonte dos saberes docentes construídos frente ao ensino remoto .....	112
Quadro 10 - Sobrecarga de trabalho docente.....	119
Quadro 11 - Aspectos favoráveis e desfavoráveis da normatização da AENPE's.....	127
Quadro 12 - Estratégias de cuidado com saúde mental .....	132

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AENPE	Atividades Educacionais Não Presenciais Emergenciais
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPEDISA	Centro de Estudos e Pesquisas de Direito Sanitário
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EMIEPT	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ERE	Ensino Remoto Emergencial
GESTRADO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
IF	Instituto Federal
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IF-Baiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SINEPE-BA	Sindicatos dos Estabelecimentos de Ensino do Estado da Bahia
TAE	Técnico em Assuntos Educacionais
TFD	Teoria Fundamentada em Dados
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	133
1.1	PANDEMIA DA COVID – 19: O CENÁRIO EDUCACIONAL NO BRASIL .....	14
1.2	O PROFESSOR NA PANDEMIA: BREVE BALANÇO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO PERÍODO DE 2020/2021 .....	16
<b>1.2.1</b>	<b>Impacto do ensino remoto emergencial no trabalho docente</b> .....	20
<b>1.2.2</b>	<b>Percepção docente a respeito do trabalho no ensino remoto emergencial</b> .....	22
<b>1.2.3</b>	<b>Formação e aprendizagens da docência no contexto de pandemia</b> .....	23
1.3	O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE .....	25
1.4	OBJETO DE ESTUDO .....	27
<b>1.4.1</b>	<b>Objetivos</b> .....	28
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	31
2.1	CAMPO EMPÍRICO E PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	32
2.2	PRODUÇÃO DE DADOS .....	33
2.3	ESCRITA DOS MEMORANDOS .....	35
2.4	ANÁLISE DE DADOS .....	36
2.5	ASPECTOS ÉTICOS .....	37
<b>3</b>	<b>QUADRO TEÓRICO</b> .....	38
3.1	CENÁRIO PANDÊMICO BAIANO .....	38
<b>3.1.1</b>	<b>Educação e pandemia no território baiano: ações e normatizações</b> .....	41
3.2	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA .....	45
3.3	PROFISSÃO DOCENTE: CONCEPÇÃO, DILEMAS E DESAFIOS .....	50
<b>3.3.1</b>	<b>As mudanças sociais: os desafios impostos à docência</b> .....	54
3.4	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE – DPD .....	56
3.5	FORMAÇÃO DOCENTE COMO ELEMENTO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE .....	61
<b>3.5.1</b>	<b>Formação de Professores no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica - EPT</b> .....	65
3.6	APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA COMO ELEMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE .....	69
3.7	SABERES DA DOCÊNCIA .....	71

3.8	O TRABALHO DOCENTE: CONDIÇÕES E CARACTERÍSTICAS .....	74
<b>4</b>	<b>O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO REMOTO: ENTRE DESAFIOS, SUPERAÇÕES, NECESSIDADES E OPORTUNIDADES .....</b>	<b>79</b>
4.1	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES E DA PESQUISA .....	80
4.2	A ADAPTAÇÃO DO PROFESSOR AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL .....	81
4.3	FATORES FORMATIVOS .....	89
<b>4.3.1</b>	<b>Formação permanente do professor durante a pandemia.....</b>	<b>89</b>
4.3.1.1	<i>Percepção da oferta de formações .....</i>	92
4.3.1.2	<i>Necessidades formativas .....</i>	95
<b>4.3.2</b>	<b>Aprendizagem da docência .....</b>	<b>99</b>
<b>4.3.3</b>	<b>Saberes Docentes .....</b>	<b>103</b>
4.3.3.1	<i>Fontes de saberes .....</i>	110
4.4	FATORES NÃO FORMATIVOS.....	115
<b>4.4.1</b>	<b>Condições de trabalho.....</b>	<b>116</b>
<b>4.4.2</b>	<b>Atuação institucional.....</b>	<b>125</b>
<b>4.4.3</b>	<b>Saúde mental.....</b>	<b>128</b>
<b>5</b>	<b>DISCUSSÃO .....</b>	<b>135</b>
5.1	FATORES FORMATIVOS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE .....	135
5.2	FATORES NÃO FORMATIVOS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE .....	149
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>157</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>163</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>175</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO .....</b>	<b>177</b>
	<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....</b>	<b>179</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde declarou a pandemia da COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). O vírus já estava espalhado por diversos continentes com transmissão sustentada entre pessoas. Em meio ao avanço da doença, diversos países adotaram medidas extremas para lidar com a situação, dentre elas, suspensão de aulas em escolas e universidades, de voos internacionais, proibição para a realização de eventos como shows, campeonatos esportivos, cultos religiosos, sessões de cinema e teatro e demais atividades de lazer. Em suma, as contingências impostas pela pandemia afetaram setores da saúde, economia, cultura, política e educação em todo o planeta. No Brasil, quando começaram a serem notificadas, oficialmente, as primeiras mortes devido ao novo coronavírus e a transmissão de modo comunitário<sup>1</sup>, em especial, em algumas capitais, inúmeras atividades presenciais foram interrompidas com o propósito de diminuir e/ou barrar a propagação do vírus.

A pandemia da COVID-19 se apresenta como um dos principais desafios contemporâneos em escala global, no entanto, no Brasil tais desafios são ainda maiores devido à dimensão continental do país marcado por grandes dificuldades socioeconômicas, elevadas taxas de desemprego, precariedade no que se refere ao acesso à rede de abastecimento de água e saneamento básico, aos serviços públicos de saúde, educação e transporte, bem como a desigualdade alimentar ampliada no contexto da crise sanitária. Atrelado a tudo isso, considera-se um agravante do cenário pandêmico no Brasil, a gestão da pandemia, realizada pelo Governo Federal que tem atuado, muitas vezes de modo contrário aos protocolos sanitários emitidos por autoridades sanitárias e pela Organização Mundial da Saúde - OMS.

Enfrentar os efeitos da pandemia foi o grande desafio para todos os setores sociais. Na educação esses efeitos são ainda mais complexos, pois escolas e universidades são ambientes que, geralmente, reúnem grande número de pessoas em um espaço fechado, o que facilita a proliferação do vírus, e por isso, foram as primeiras instituições afetadas pela interrupção das atividades presenciais. Até meados de abril/2020, a pandemia já tinha afetado o sistema educacional de todo o planeta. Segundo monitoramento da UNESCO (2021), no dia 02 de abril de 2020, as instituições educacionais de 172 países estavam totalmente fechadas, deixando aproximadamente 1,5 bilhão de alunos sem aulas presenciais, o que equivale a 84,8% do total

---

<sup>1</sup> Segundo a Sociedade Brasileira de Infectologia a transmissão comunitária se dá quando o número de casos aumenta exponencialmente e não é mais possível identificar a fonte ou pessoa transmissora.

de alunos matriculados em todo o planeta. Em janeiro de 2021, quase um ano após a suspensão de atividades presenciais, 41 países ainda se encontravam com todo o seu sistema educacional fechado, afetando o total de 298.359,18 de estudantes. (UNESCO, 2021).

### 1.1 PANDEMIA DA COVID – 19: O CENÁRIO EDUCACIONAL NO BRASIL

No Brasil, a suspensão dessas atividades educacionais, em todo ou quase todo o território nacional, levou as esferas federal, estaduais e municipais a emitirem normativas regulando a adoção de medidas emergenciais para esse contexto, de forma a mitigar os prejuízos pedagógicos causados pela suspensão das aulas. A nível nacional, o Governo Federal, através do Ministério da Educação, em abril de 2020, estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e Superior, por meio da medida provisória nº 934, a qual foi transformada, em agosto daquele ano, na lei nº 14.040/2020. Esses atos normativos federais desobrigam os estabelecimentos da Educação Básica a cumprirem os duzentos dias letivos, estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, no entanto, nos casos do ensino fundamental e médio, a carga horária mínima anual deve ser respeitada, e para isso, os estabelecimentos de ensino foram orientados a desenvolver atividades pedagógicas não presenciais

O Conselho Nacional de Educação - CNE, por meio do Parecer nº 05/2020, e posteriormente pelo Parecer nº 11/2020, também recomendou que as redes de educação, públicas e particulares, possibilitem a flexibilização em torno da adoção da oferta de ensino não presencial. Vale ressaltar que essas atividades pedagógicas, conforme os pareceres do CNE, abrangem ações realizadas por meio de programas de televisão ou rádio, meios digitais, como videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros; material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos estudantes; bem como, orientações de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos.

Para a educação brasileira, a suspensão de atividades presenciais tornou-se uma questão desafiadora, pois exigiu a adoção de novas formas de trabalho e estratégias para a continuação das ações letivas, as quais estudantes e professores, bem como, familiares não estavam adaptados. Diante desse novo cenário, universidades, faculdades e escolas, em curto espaço de tempo, migraram suas atividades para outras plataformas, como *google classroom*, *Zoom*, mídias digitais, transmissão de conteúdo via TV aberta, elaboração/distribuição de conteúdos impressos para os estudantes, e até por aplicativos de mensagens, (INSTITUTO PENÍNSULA,



2020). Todas essas ações, em muitos casos empregadas de forma aligeirada, tinham como objetivo dar continuidade ao ano/semestre letivo, haja vista que, nenhum sistema, seja público ou privado, estava preparado para responder aos desafios impostos pela suspensão do ensino presencial.

A implantação dessas estratégias de ensino não presencial, as quais são comumente chamadas de ensino remoto, mobilizou diferentes opiniões a respeito de sua efetividade, bem como, impôs diversos desafios para a atuação docente, sobretudo, devido ao caráter de urgência em que foi implementado. Essa conjuntura desnudou grandes e velhos problemas que atravessam a educação brasileira, como a condição social e econômica dos estudantes, ausência de acesso aos recursos tecnológicos, carência de formação docente para o uso das tecnologias no processo de ensino, dentre outros.

Diante das discussões tecidas em torno do ensino remoto, destaca-se que este não pode ser implementado como a simples transferência das aulas presenciais para plataformas virtuais, pois requer planejamento, estratégias metodológicas e recursos que atendam à especificidade desta ação pedagógica. Saviani (2020) anuncia que o ensino remoto não pode ser equivalente ao ensino presencial e, para sua implementação, algumas condições básicas precisam ser atendidas como disposição para os estudantes, de equipamentos adequados para o acompanhamento das atividades virtuais, acesso à internet de qualidade, familiarização de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem com as tecnologias, e no caso dos docentes, de formação para atuação nesse ensino.

O próprio Saviani (2020) advoga que esta alternativa é precarizada e não atende aos desafios da educação, sobretudo, da escola pública brasileira, além de provocar a exclusão de milhares de estudantes e fragilizar e intensificar o trabalho docente. Nóvoa (2020) concorda com Saviani ao destacar que o ensino remoto trará desigualdades e empobrecimento pedagógico, entretanto, ressalta que esta ação tem pontos positivos, como por exemplo a criação de laços entre a família e escola, e também a inventividade dos professores para responder a tantos desafios impostos pela situação de interrupção das atividades presenciais.

Toda essa alteração no cenário educacional do país e do mundo afetou diretamente o modo como o professor exerce sua profissão, já que a docência é atravessada diretamente pelas questões sociais e históricas do contexto no qual está inserida. Dado o contexto de incerteza e mudanças, atuar nesse novo formato de ensino requereu formações, construção e mobilização de saberes e as aprendizagens, bem como de condições de trabalho diferentes daquelas do ensino presencial.

Dessa forma, considerando o desenvolvimento profissional docente como um processo evolutivo e contínuo formado por diferentes elementos e estendido ao longo de toda a carreira docente, cabe refletir como este processo aconteceu e qual o impacto na atuação no ensino remoto nele. Para entender um pouco a respeito desses elementos que compõem o desenvolvimento do professor, como formações, condições de trabalho, aprendizagens e saberes da docência, buscou-se em pesquisa empíricas publicadas acerca da temática identificar como e em que circunstâncias o professor realizou seu trabalho no ensino remoto, e quais aspectos contribuem ou impossibilitam o Desenvolvimento Profissional Docente – DPD.

## 1.2 O PROFESSOR NA PANDEMIA: BREVE BALANÇO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO PERÍODO DE 2020/2021

Os desafios decorrentes dessa conjuntura pandêmica transfiguraram o cenário educacional, em particular, o trabalho do professor, pois exigiu deste a capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento para trabalhar em um novo ambiente e em novos modais. O trabalho docente foi extensamente publicizado nesse período, seja pelas condições precárias de sua realização ou pelas experiências exitosas de trabalhos educacionais concretizadas no cenário remoto. Para compreender o trabalho docente nesse ambiente de tantas incertezas, é preciso recorrer às pesquisas realizadas em âmbito nacional e internacional publicadas durante o ano de 2020 e 2021, mais detidamente, sobre a atuação e trabalho docente durante a realização das aulas não presenciais. Desse modo, com o interesse em compreender como se delineia o panorama dos impactos desse contexto de excepcionalidade na atuação profissional do professor, buscou-se produções publicadas em quatro bases indexadoras, no Portal de Periódicos da CAPES, na Biblioteca Eletrônica Científica Online-SCIELO, no Sistema de Informação Científica Redalyc. Após a busca nessas bases, optou-se por ampliar a procura com a utilização da ferramenta Google Scholar, de modo a alcançar mais resultados.

Os trabalhos foram buscados a partir dos seguintes descritores “Docência *and* COVID-19” e “Professor *and* COVID-19”. Dada a temporalidade do tema pesquisado, a busca ocorreu nos artigos publicados no ano de 2020 e 2021. O total de trabalhos resultantes da pesquisa foi de 1.683 publicações, conforme apresentado na Tabela 01.

Tabela 1 - Descritores de busca

Descritores	Scielo	CAPES	Redalyc	Google scholar
“Docência <i>and</i> COVID-19”	37	180	466	554
Professor <i>and</i> COVID-19”	20	7	187	233

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Foi realizada a leitura dos títulos e resumos dos artigos e aplicados os seguintes critérios de exclusão: não ser pesquisa empírica, estudos duplicados (fruto da mesma pesquisa ou resultantes em mais de uma fonte de busca); percepção do estudante sobre educação na pandemia, estudos com conteúdo irrelevante em relação aos domínios de pesquisa, e artigos que não passaram por revisão por pares. E como critério de inclusão, artigos que tratam de estudos empíricos a respeito do trabalho e atuação docente durante o período de pandemia da COVID-19, e que tenham como sujeitos da pesquisa professores que estão atuando em aulas remotas.

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram considerados 49 artigos relevantes ao escopo deste estudo e correlacionados com o objeto investigado desta dissertação. Ressalta-se que, após a leitura da seção de resultados dos 49 artigos selecionados, 04 foram excluídos por tratarem de estudo empírico sobre a visão do professor a respeito do acesso à educação durante a pandemia e levantamento de ferramentas digitais utilizadas com maior frequência entre os docentes. Diante disso, a Tabela 2 mostra o resultado geral da busca realizada e o número de artigos considerado em cada base de dados, após as devidas exclusões.

Tabela 2 - Quantitativo de artigos selecionados

Base de dados	Incluídos	Excluídos
Scielo	4	53
CAPEs	21	167
REDALYC	08	643
Google	12	775

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Assim, foram considerados 45 artigos para o *corpus* de análise deste estudo, conforme apresentado na Tabela 3.

Quadro 1 - Estudos selecionadas

Nº	Fonte	Revista	Título do artigo	País de publicação
01	SCIELO	Educação e Realidade	Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia	Brasil
02	SCIELO	Apertura/Universidad de Guadalajara	Competencias digitales del docente de bachillerato ante la enseñanza remota de emergencia	México
03	SCIELO	Mendive: Revista de Educacion	Competencias digitales en tiempos de COVID-19, reto para los maestros de la Institución Educativa CECAT "Marcial Acharán"	Peru
04	SCIELO	Ciência e Saúde coletiva	Pandemia da COVID-19: insatisfação com o trabalho entre professores(as) do estado de Minas Gerais, Brasil	Brasil
05	REDALYC	Latinoamericana de Estudios Educativos	Educación virtual en tiempos de contingencia. Un acercamiento a la realidad del docente venezolano	México
06	REDALYC	Latinoamericana de Estudios Educativos	Encuesta nacional a docentes ante el Covid-19. Retos para la educación a distancia	México

07	REDALYC	Brasileira de Educação	Modalidades de ensino nas universidades brasileiras e portuguesas: um estudo de caso sobre a percepção de alunos e professores em tempos de Covid-19	Brasil
08	REDALYC	Práxis educativa	Os desafios de educar através da Zoom em contexto de pandemia: investigando as experiências e perspectivas dos docentes portugueses	Brasil
09	REDALYC	Educação e Formação	Percepções sobre as ações das redes públicas de ensino durante a pandemia	Brasil
10	REDALYC	Profile Issues in Teachers` Professional Development	Language Teachers` Emergency Remote Teaching Experiences During the COVID-19 Confinement	Colômbia
11	REDALYC	Trabalho, Educação e Saúde	Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19	Brasil
12	REDALYC	Linhas críticas	Precariedades e incertezas: trabalho docente do professor iniciante em tempos de covid-19	Brasil
13	CAPES	Cocar	Educação em tempos de pandemia: consequências do enfrentamento e (re)aprendizagem do ato de ensinar	Brasil
14	CAPES	Cocar	Formação e desenvolvimento profissional de professores em tempos da pandemia de Covid-19: falácia ou necessidade impelida?	Brasil
15	CAPES	Enseñanza & Teaching	Percepciones de alumnos y docentes de 5º y 6º de educacion primaria sobre la modalidad de educación a distância implantada temporalmente em Espanha por COVID-19	Espanha
16	CAPES	Revista de Investigación Apuntes Universitarios	Educación remota y desempeño docente en las instituciones educativas de Huancavelica en tiempos de COVID-19	Peru
17	CAPES	Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento	Entre la desigualdad y la oportunidad: seguimiento a los retos educativos para la docencia durante la pandemia en la UNAM	México
18	CAPES	Tecnología, Ciencia y Educación	La capacitación docente para una educación remota de emergencia por la pandemia de la COVID-19	Espanha
19	CAPES	Digital de Investigación en Docencia Universitaria	De la presencialidad a la virtualidad ante la pandemia de la Covid-19: impacto en docentes universitarios	Peru
20	CAPES	Práxis educacional	Cultura digital e recursos pedagógicos digitais: um panorama da docência na covid-19	Brasil
21	CAPES	Ciências Humanas y Sociales	Nuevos modelos de docencia, desde la declaración de bolonia a la era de la covid. Percepciones del profesorado	Espanha
22	CAPES	Holos	Lições aprendidas da experiência dos docentes no ensino remoto no contexto da pandemia da covid-19	Brasil
23	CAPES	Devir educação	Bem-estar e o mal-estar docente: sentimentos e emoções de professores que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental em tempos de pandemia	Brasil
24	CAPES	Comunicar	Perspectivas docentes para una agenda crítica en educación mediática post COVID-19. Estudio comparativo en Latinoamérica	Espanha
25	CAPES	Educação a distância	Explorando desafios pedagógicos digitais no ensino profissional durante a pandemia da COVID-19	Brasil
26	CAPES	Práxis	Amor e resiliência: a docência no ensino superior em tempos de pandemia do Novo coronavírus (covid-19)	Brasil

27	CAPES	Práxis	Docência em Tempos de Covid-19: concepções de professores do ensino médio sobre o uso das tecnologias digitais no ensino remoto	Brasil
28	CAPES	Holos	Professores da educação básica no Brasil em tempos de COVID-19	Brasil
29	CAPES	Iberoamericana de Educación	Desafios e aprendizados com o ensino remoto por professores da educação básica	Argentina
30	CAPES	Angolana de ciências	Professores, tecnologias educativas e COVID-19: realidades e desafios em Angola	Angola
31	CAPES	EBAPE.BR	Professor or youtuber? The COVID-19 pandemic, changes in social practice, and the adoption of technologies for distance education	Brasil
32	CAPES	Teoria e prática da educação	Docência na pandemia: saúde mental e percepções sobre o trabalho on-line	Brasil
33	CAPES	Augustos	Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas	Brasil
34	Google	Brasileira de Educação do Campo	A Docência na Educação do Campo no contexto da COVID-19	Brasil
35	Google	Pista: periódico interdisciplinar	Lazer e bem-estar mental e social do professor universitário durante a pandemia de COVID-19	Brasil
36	Google	Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação	Desafios da docência no contexto pandêmico	Brasil
37	Google	Research, Society and Development	Formação continuada em tempos de pandemia da Covid-19: desafios e perspectivas de professores para o ensino pós-pandemia	Brasil
38	Google	Research, Society and Development,	O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física	Brasil
39	Google	Internacional de filosofía y teoría social	Docencia y tecnologías en tiempos de pandemia covid-19	Venezuela
40	Google	Investigación Científica y Tecnológica Alpha Centauri	Impacto psicológico del covid-19 en la docencia de la Educación Básica Regular	Espanha
41	Google	Plurais Revista Multidisciplinar	Docência e pandemia: os desafios do ensino remoto segundo professores da Educação Básica baiana	Brasil
42	Google	Associação Brasileira de Ensino de Biologia – SBEnBio	Percepções docentes e práticas de ensino de ciências e biologia na pandemia: uma investigação da Regional 2 da SBEnBio	Brasil
43	Google	Research, Society and Development	Residência é residência, trabalho é trabalho: estudo quali-quantitativo sobre o trabalho remoto de professores universitários durante a pandemia da COVID-19	Brasil
44	Google	Research, Society and Development	Educação Remota Emergencial (ERE): Um estudo empírico sobre Capacidades Educacionais e Expectativas Docentes durante a Pandemia da COVID-19	Brasil
45	Google	EDaPECI	Os reflexos do ensino remoto na docência em tempos de pandemia da Covid-19	Brasil

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para melhor organização dos resultados encontrados dos artigos selecionados nesse levantamento, e a partir dos nossos interesses de pesquisa e da relação estabelecida com o objeto de investigação deste trabalho de mestrado tais achados foram organizados em 3 categorias, a saber: 1. Impacto do ensino remoto emergencial no trabalho docente; 2. Percepção dos professores a respeito da atuação no ensino remoto e o nível de domínio das tecnologias digitais; e 3. Formação e aprendizagens da docência.

### **1.2.1 Impacto do ensino remoto emergencial no trabalho docente**

Os trabalhos selecionados para essa categoria abordam as condições de trabalho docente, bem como, os principais desafios do ensino remoto emergencial na visão dos professores. Diante da suspensão das aulas presenciais e conseqüentemente a implantação de um ensino emergencial, surgiu, indubitavelmente, a necessidade de adaptar o espaço doméstico para o trabalho remoto. Os dados dos artigos aqui estudados mostram, unanimemente, que houve aumento da carga horária, assim como de carga de trabalho, em relação ao presencial. Arelado a isso, destaca-se a falta de acesso a equipamentos de qualidade, espaço físico inadequado, utilização de instrumentos próprios, como computadores, celulares, *tablets*, e internet, nenhum e/ou pouco apoio das instituições de ensino para a adequação a esse novo modo de dar aulas (PINHO *et. al.* 2021; SILVA *et. al.* 2021; RAMOS *et. al.* 2021, LOPES *et. al.* 2021). Os estudos mostram que esse quadro de intensificação da jornada de trabalho e condições precárias é uma realidade presente em diversos países, e em diferentes níveis de ensino, inclusive dentro docentes do ensino superior público brasileiro, dos quais tem-se a ideia de gozarem de melhores situações de trabalho e condição salarial (ANACLETO; BECKER; FERREIRA, 2021; ARAÚJO *et. al.* 2021; MARTÍN, 2020) Um estudo com professores da rede particular de ensino evidencia que esses profissionais ainda sofrem com as alterações no contrato de trabalho e com medo e insegurança em perder o emprego (PINHO *et. al.* 2021).

O aumento da carga de trabalho está ligado à necessidade de adaptação a esse novo formato, os dados mostram que os professores gastam mais tempo planejando as aulas, buscando metodologias e recursos que possam facilitar o processo de aprendizagem, busca por treinamento e manuais para uso de plataformas e ferramentas digitais (MARTÍN, 2020)

Ainda nas condições de trabalho, sobressai a dificuldade de separar o tempo de dedicação ao trabalho e a vida pessoal, pois, os docentes sentem-se como se houvesse uma invasão do ambiente doméstico pelas questões do trabalho (ARAÚJO *et. al.* 2021, LOPES *et.*

*al.* 2021 BAADE *et. al.*2020). Nessa questão as mulheres são mais afetadas pois o aumento na carga de trabalho doméstico recai sobre esse público que, historicamente, são as maiores responsáveis pelas demandas do lar e da educação dos filhos (PINHO *et. al.* 2021; ARAÚJO *et. al.* 2021; FERRONATTO e SANTOS, 2021).

Todo esse quadro de intensificação das demandas laborais, somando-se ao cenário de restrições e isolamento, segundo as pesquisas aqui analisadas, concorrem para a insatisfação do professor frente ao seu trabalho, já que o profissional passa a maior parte do tempo dedicado às tarefas da docência e doméstica, sobrando pouco tempo para atividades de lazer (MARRA; GONÇALVES; CONCEIÇÃO, 2021; SILVA, *et. al.* 2021; JUAREZ-DIAZ e PERALES, 2021).

Ponto importante que se evidencia nas pesquisas, mesmo quando não é objeto central de estudo, é a saúde mental do professor. Os artigos publicados nesse período pontuam também o adoecimento mental/emocional do docente desencadeado, dentre outras questões, pela necessidade urgente de adaptação ao modelo de ensino remoto, sobrecarga de trabalho, necessidade de reaprender a ensinar, dominar as tecnologias e plataformas digitais, ausência de matérias de trabalho adequados, condições de vida dos alunos (FERRAZ; FERREIRA; FERRAZ, 2021; RAMOS *et.al.*, 2021, SANTOS, 2020; ANACLETO; BECKER; FERREIRA, 2021; SOUZA, *et. al.* 2021). Os relatos de adoecimento mental são mais frequentes em mulheres com maior tempo de docência e piores condições de conexão com a internet (ARAÚJO *et. al.* 2021; QUISPE-VICTORIA e GARCIA CURO, 2020).

Compreende-se, a partir das informações obtidas nos artigos analisados nesta revisão que, o processo de transição do ensino presencial para o remoto foi repleto de desafios que fizeram o professor desempenhar papéis que, muitas vezes, estavam para além das suas funções enquanto profissional para superar essas dificuldades e conseguiu alcançar os estudantes e possibilitar a continuidade do processo de aprendizagem.

Dentre os principais desafios, conforme os participantes das pesquisas selecionadas, destacam-se a ausência de formação para lecionar no ensino remoto e para o uso das tecnologias atreladas a esse ensino, falta de conhecimento e habilidades a respeito de estratégias pedagógicas e de avaliação da aprendizagem adequadas para o ensino remoto, dificuldades de gerenciar múltiplas ferramentas e plataformas de ensino, necessidade de aprendizagens a respeito de ferramentas digitais, ausência de apoio institucional, e de interação com o estudante. (CIPRIANI; MOREIRA; CAIRUS, 2021; SANTOS, 2020; ANACLETO; BECKER; FERREIRA, 2021; ALVES; MARTINS; MOURA, 2021; SANTOS *et. al.* 2021; BORBA *et. al.* 2020; CARVALHO; FARIAS; BRITO, 2021; GODÓI *et. al.* 2020; INCIARTE-

GONZÁLEZ, *et. al* 2020; SANTOS; OLIVEIRA, 2021. MARTÍNEZ; SILVA; COSTA, 2021; JULIÃO, 2020).

### **1.2.2 Percepção docente a respeito do trabalho no ensino remoto emergencial**

Nesta categoria aborda-se alguns aspectos a respeito das percepções gerais dos docentes a respeito da atuação e trabalho docente durante o período de suspensão de aulas presenciais. A maioria dos docentes precisaram reinventar-se para ajustar seus planejamentos ao ensino remoto, e para essa adequação foi preciso mais preparação, encontrar variadas formas de manter contato com o estudante, realização de maior número de atividades, bem como, maior esforço para conseguir favorecer a aprendizagem do estudante (ROQUE, 2021); aumento do tempo de preparação para as aulas e crescimento do uso das tecnologias, em relação ao presencial (BAADE *et al.* 2020).

As pesquisas evidenciaram uma pluralidade de percepções convergentes e divergentes dos professores a respeito desse momento, alguns docentes sentiram-se inseguros ao ministrar aulas remotas; para outros a experiência foi interessante, porém exaustiva (FERRONATTO *et. al.* 2021). Outras avaliam negativamente essa experiência, pois exigiu maior tempo para o trabalho e maior dedicação do docente, bem como, piorou a comunicação entre professores e estudantes, além de impactar, de modo desfavorável, nas formas de avaliar os alunos (BRUSCATO; BAPTISTA, 2021). Alguns estudos ainda mostram que os docentes classificam essa experiência como desafiadora, principalmente, por não ter domínio das tecnologias, e também como proveitosa por possibilitar o descobrindo potencialidades dessas ferramentas digitais para o processo de ensino, servindo assim, para romper com a resistência que alguns professores tinham de utilizar tais instrumentos na sala de aula (SOUZA; VASCONCELOS, 2021).

Ainda nessa categoria realizou-se o levantamento de como os docentes avaliam o domínio que detém relativo às tecnologias digitais. Estudo realizado por Fernández (2021a) evidencia que o conhecimento dos professores em relação ao uso das TICs na sala de aula, como recurso pedagógico, é baixo ou quase nulo. Àqueles que possuem alguma competência com o manuseio dessas ferramentas está associado basicamente ao uso de e-mail, redes sociais, digitadores e navegadores de internet. Já o estudo de Fernández (2021b) mostra que as habilidades tecnológicas que professores detinham no início do ensino remoto não foram suficientes para lidar com as dificuldades desse cenário. Nesse sentido Julião (2020) afirma que



mais da metade dos professores participantes da pesquisa não possui domínio das tecnologias, e também não faziam uso destas no ensino presencial pré-pandemia.

A pesquisa empreendida por Servín *et al.* (2021) sinaliza que os professores mais jovens e os que possuem cursos de doutorado e/ou mestrado são os que utilizavam os mais variados recursos e também possui maior experiência com ensino mediado por tecnologias. Ainda a respeito da experiência com o ensino mediado por tecnologias, o estudo de Juarez-Diaz e Perales (2021) mostra que os professores que gozam dessa experiência conseguiram usar sua autonomia docente para aprender novas habilidades digitais, já aqueles com pouco ou nenhuma experiência assumiram uma postura de orientador de conteúdos, isto é, tiveram como principal função disponibilizar material para os estudantes, com pouca interação entre professor-aluno e aluno-aluno. Esse dado também é corroborado no estudo de Ferraz, Ferreira e Ferraz (2021) o qual pontua uma interação entre professor e alunos, por meio das tecnologias, de caráter instrumental e orientada a conteúdos.

A ausência de conhecimentos e habilidades para a utilização de ferramentas e plataformas digitais com propósito educativo se dá, principalmente, pela ausência de formação docente e acesso a essas ferramentas, em especial, pelos professores e estudantes das escolas públicas, uma vez que, estudo de Mateus *et. al.* (2021) aponta que professores das redes particulares têm maior domínio e acesso a essas ferramentas.

A ausência dessas habilidades e competências aparece também como um grande desafio do ensino remoto e também como causa insatisfação com o trabalho é motivo para o surgimento de situações de estresse (JUAREZ-DIAZ; PERALES, 2021). Desse modo, pode-se compreender que as dificuldades inerentes à utilização das tecnologias da informação no contexto de ensino pelos professores, identificadas entre docentes de diferentes níveis de ensino, com variadas formações e experiência, em diferentes lugares do Brasil e até do mundo.

### **1.2.3 Formação e aprendizagens da docência no contexto de pandemia**

Nota-se que a formação para a atuação docente foi/é assunto recorrente nessa conjuntura pandêmica e os resultados dos artigos aqui analisados que tratam dessa temática mostram o interesse dos professores em receber informações que dessem subsídios para mediar o processo de ensino aprendizagem no formato remoto, e que auxiliassem no desenvolvimento de habilidades tecnológicas (LÚCIO *et. al.* 2020; MATEUS *et. al.* 2021). No entanto, percebe-se que o número de docentes que receberam algum apoio formativo das instituições é baixo, e

entre os que receberam alguma capacitação classificam-na como precária e insuficiente para atender a todos os desafios do cenário (FERRAZ; FERREIRA; FERRAZ, 2021; FERNANDEZ, 2021a).

Estudo realizado por Brito, Rodrigues e Ramos (2021) com professores universitários mostra que as capacitações ofertadas pela instituição de ensino colaboraram para a utilização das tecnologias para a efetivação do ensino remoto, mas não teve impacto significativo no processo de adaptação a esse modelo de aulas não presenciais, no desenvolvimento de estratégias de ensino e no gerenciamento de questões emocionais. Isso aponta para o fato de que a necessidade formativa dos docentes, nesse contexto, não é apenas para a instrumentalizá-los quanto ao uso das TICs, mas também para ajudá-los na adaptação didático-metodológico e na administração de questões emocionais que emergem desse quadro de crise sanitária.

Diante da carência de oferta de formações por muitas instituições de ensino e/ou secretarias de educação, muitos docentes investiram, por iniciativa própria, na autoformação (PINEDO, 2021; ROSALES-VEITIA, *et. al.* 2021; MATEUS *et. al.* 2021, INCIARTE-GONZÁLEZ, 2020) buscando cursos, orientações e tutoriais na internet que contribuísse para a construção de conhecimentos indispensáveis para a atuação de modo remoto. O compartilhamento de experiências e conhecimentos com colegas (ANACLETO; BECKER; FERREIRA, 2021; PINEDO, 2021; GODÓI *et. al.* 2020) também foi uma forma de suprir essa necessidade formativa.

Percebe-se pela análise dos estudos aqui apresentados que, apesar de todos os desafios e da imprevisibilidade da situação educacional no período pandêmico, os docentes construíram, mesmo que, muitas vezes, às duras penas, novas aprendizagens. A urgência em reinventar para promover a continuidade do ano letivo e mitigar os efeitos adversos desse ensino na aprendizagem do estudante, já que este também enfrenta inúmeras dificuldades de adaptação e acesso ao ensino remoto, fez os professores desenvolverem diversas competências e saberes essenciais para a realização do trabalho docente. Os estudos de Anacleto, Becker e Ferreira (2021) e Rosales-Veitia, *et. al.* (2021) mostram que essa capacidade de aprender, de se adaptar e se reinventar diante das dificuldades e excepcionalidades do momento, parte também do desenvolvimento do sentimento de resiliência, dessa forma, os professores enxergam nesse contexto não só os pontos fracos, mas também a oportunidade de desenvolver de novas aprendizagens.

O estudo realizado por Ferraz, Ferreira e Ferraz (2021) parte do ponto que o professor precisou reaprender o ato de ensinar, e isso exigiu o domínio de ferramentas digitais e de maneiras de promover a interação virtual, tal como o fomento e criação de ambientes educativos

que potencializam a capacidade de autonomia, interação, comunicação. A investigação de Brito, Rodrigues e Ramos (2021) mostra que além do conhecimento sobre as funcionalidades das ferramentas digitais, os professores também desenvolveram aprendizagens relacionadas a estratégias de ensino, metodologias adequadas ao contexto, capacidade de adaptação e importância de considerar a situação social no processo de ensino. Já Alves, Martins e Moura (2021) categorizou as aprendizagens construídas pelos docentes durante a atuação no ensino remoto em: aprendizagens de recursos tecnológicos, relativas aos meios de interação entre professores, alunos e comunidade escolar e aprendizagens da organização tempo e do cotidiano do professor.

A construção de conhecimentos sobre o uso das ferramentas e plataformas digitais no processo de ensino é uma unanimidade nos estudos analisados. Muitos docentes aprenderam utilizar as tecnologias digitais auxiliaadoras no processo de ensino e aprendizagem, e romperam assim com a resistência que tinham com o uso destas ferramentas na sala de aula, e sinalizam o interesse de continuar usufruindo desses instrumentos para envolver o estudante do processo de ensino e aprendizagem (SOUZA; VASCONCELOS, 2021; NONATO; SALES; CAVALCANTE, 2021; COSTA; ESPIGÃO; PINTO, 2021; GÓDOI *et. al.* 2021).

Então, a partir dos artigos aqui analisados, pode-se compreender que, apesar das novas demandas e dos desafios do cenário, os professores aprenderam novos conhecimentos, saberes e habilidades. Percebe-se também que há uma estreita interligação entre condições de trabalho, necessidades formativas, desafios do ensino remoto, e o uso e domínio das ferramentas digitais com as aprendizagens construídas por esses professores, isso porque estas foram construídas para responder aos desafios de ensinar de modo remoto.

Por fim, os resultados das pesquisas empíricas analisadas nessa seção, mostram que os elementos que constituem o desenvolvimento profissional, como formação, aprendizagem da docência e condições de trabalho foram afetadas nesse contexto de atuação docente em ambientes não presenciais.

### 1.3 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O panorama apresentado por esses estudos sinaliza o delineamento da atuação docente no ensino remoto, revelando aspectos importantes que contribuem ou impossibilitam o Desenvolvimento Profissional Docente - DPD, como a formação, aprendizagem da docência, remuneração, condições de trabalho, e também a saúde mental do professor. Esses elementos são fortemente impactados durante a pandemia, pois, como mostra as investigações realizadas

nesse cenário, o professor precisou desenvolver competências, habilidades e conhecimentos para atuar nessa nova conjuntura educacional, desse modo, essa postura pode favorecer a aprendizagem da docência, pois esta “[...] se ativa face a situações-problemas que criam motivos, necessidades e interesses sócio-afetivos em busca de novos recursos para o desenvolvimento de competências profissionais.” (RAMALHO; NUÑEZ, 2014, p. 25). Essas situações novas influenciam, em conformidade com as pesquisas elencadas, a busca de formações que auxiliem na realização do trabalho docente, contribuindo assim para o desenvolvimento profissional do professor. Outros elementos que compõem esse desenvolvimento e também estão sendo afetados nesta conjunção pandêmica são as condições de trabalho, salários e saúde do professor.

O desenvolvimento profissional docente é evolutivo e influenciado pelas situações reais de ensino em que a profissão é exercida. Por isso, nesta investigação tal desenvolvimento é compreendido a partir dos estudos de Marcelo (1999, 2009), o qual afirma que este é um processo individual e coletivo, que deve se contextualizar no local de trabalho do docente e que contribui para o desenvolvimento de competências profissionais através das diversas experiências. E também de Imbernón (2011), o qual advoga que o professor se desenvolve por meio de fatores como salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas, promoção na profissão, a carreira, e também pela formação permanente realizada ao longo da vida profissional. À vista disso, é possível perceber que esse contexto de pandemia marcado por alterações no trabalho docente, como ampliação na carga de trabalho, vivências de ensino em ambientes virtuais e com tecnologias de comunicação, possíveis cortes e redução de salários, cursos de formação buscado por professores e também ofertados pelas escolas e/ou redes de ensino podem influenciar no desenvolvimento profissional docente.

Entendemos que os processos investigativos a respeito do DPD não podem desconsiderar as questões em torno dos saberes docentes, já que estes são elementos importantes para o desenvolvimento do professor. Tais saberes também são alicerçados nos contextos reais de ensino, marcados pelas questões sócio-históricas, e também temporais, dado que, à medida que os docentes vivenciam diversas situações de ensino, a construção e mobilização dos saberes são afetadas (NUNES, 2001; TARDIF, 2014). Diante disso, esse cenário educacional inédito pode contribuir para constituição de novos saberes docentes, principalmente dos saberes relacionados ao domínio de ferramentas tecnológicas, já que estas fazem parte do dia a dia desses profissionais, por conta da adoção de aulas não presenciais, e muito provavelmente, trará heranças para o cenário pós-pandemia.

Outro elemento relevante nas investigações a respeito do desenvolvimento docente, no cenário pandêmico, é a condição de trabalho do professor atuante no ensino remoto. A expressão condições de trabalho é compreendida a partir da definição apresentada por Tardif e Lessard: “[...] corresponde a variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino: tempo de trabalho diário, mensal, anual, o número de horas obrigatórias em classe, número de alunos por classe, o salário dos professores, etc.” (TARDIF, LESSARD, 2014, p.111). A identificação e análise desses elementos permitem conhecer a complexidade do trabalho do professor nesse quadro pandêmico e, portanto, torna-se emergente para compreender quais alterações o trabalho docente sofreu, sejam elas referentes a salário, carga horária ou de trabalho, relação com estudantes, bem como mudanças nas atividades pedagógicas.

#### 1.4 OBJETO DE ESTUDO

A partir da análise dos dados apresentados por essas investigações, percebe-se uma carência de informações a respeito da docência em alguns contextos específicos, como é o caso da Educação Profissional e Tecnológica – EPT. Inclusive vale ressaltar que no levantamento bibliográfico apresentado acima nenhum estudo trata especificamente da EPT. Desse modo, as lacunas identificadas nesses estudos provocaram o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, detidamente, com esse nível de ensino. Mais especificamente, esse trabalho busca compreender o processo de desenvolvimento profissional docente dos professores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCT, em especial, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, que atuaram no ensino médio integrado durante o cenário da pandemia da COVID-19, nos anos de 2020 e 2021.

O recorte pelo público, ou seja, professores do ensino médio integrado, se dá pela singularidade desse nível de ensino, pois além de responsável pela última etapa da escolarização básica, tem como objetivo a preparação do estudante para o exercício de uma profissão, em nível técnico. O ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica – IMIEPT atende ao público adolescentes/jovens, fase da vida marcada por incertezas quanto ao futuro profissional, e desafios próprios da idade que sendo somados aos do tempo pandêmico podem tornar a atuação docente nesse contexto ainda mais desafiadora. Atrelado a isso tem-se também nesta etapa a transição entre ensino básico e superior, assim exige-se do professor que oriente e prepare os adolescentes para os exames vestibulares e ENEM e também para o mercado de trabalho. Destaca-se também que a docência nesse espaço reveste-se de especificidades no que

tange à formação e os requisitos de ingresso na carreira. Tudo isto somado ao contexto em que o docente é chamado a se reinventar e a habitar a profissão de um lugar ao qual não está familiarizado, torna-se segmento de profissionais pertinentes para pesquisas acadêmicas.

Quanto aos motivos pessoais, este estudo despontou, em primeira instância, pela ligação da pesquisadora com a educação, contando com cerca de dez anos de atividade profissional no campo educacional, e nos últimos anos atuando como Técnica em Assuntos Educacionais – TAE na Educação Profissional e Tecnológica, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia - IFBA, Campus Euclides da Cunha. Desde o ingresso no mestrado o interesse era realizar a pesquisa com essa modalidade de ensino, por entender a importância de uma formação integral para o desenvolvimento do indivíduo. No entanto, o cenário pandêmico e a implantação das atividades remotas inviabilizou a realização da investigação proposta no projeto anterior submetido à seleção do mestrado. Por outro lado, o dia a dia, de modo virtual, com esses profissionais no momentos de conselhos diagnósticos e conselhos finais, os desafios e obstáculos de ensinar nesse contexto ficavam ainda mais latentes, assim como, o esforço e a proatividade desses profissionais para mitigar os efeitos da pandemia na aprendizagem dos estudantes. Por isso, percebeu-se a necessidade de remodelar o projeto de pesquisa para abarcar a atuação docente envolvendo o contexto de pandemia da COVID-19, e assim compreender como estes docentes se desenvolveram profissionalmente em um cenário tão desafiador. Ademais, a realização desta pesquisa também contribuirá para o aperfeiçoamento da minha atuação enquanto profissional da EPT e para o desenvolvimento acadêmico enquanto pesquisadora.

#### **1.4.1 Objetivos**

Ante ao exposto, e em face da ausência de pesquisas estudando o desenvolvimento profissional docente dos profissionais do ensino médio integrado ao técnico profissionalizante, considera-se pertinentes os objetivos para atender a inquietação inicialmente colocada:

**Objetivo geral:** Compreender o processo de desenvolvimento profissional docente dos professores do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia-IFBA, que atuaram no ensino médio integrado durante o cenário da pandemia da COVID-19, nos anos de 2020 e 2021.

**Objetivos específicos:**

- I. Analisar a percepção dos professores a respeito das formações permanentes ofertadas no contexto da pandemia;
- II. Entender como aconteceu o movimento de construção de aprendizagens da docência;
- III. Identificar os saberes docentes mobilizados no ensino remoto, bem como, as fontes destes saberes;
- IV. Analisar as condições de trabalho docente no período de ensino remoto.

Destarte, a questão que norteia essa pesquisa é: como se deu o desenvolvimento profissional de professores do ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia-IFBA, durante os anos de 2020 e 2021, na pandemia da COVID-19? Além da questão central, selecionamos questionamentos orientadores que servirão de subsídio para o desenvolvimento desta pesquisa e das reflexões que buscamos construir: Quais as condições de trabalho docente nesse cenário? Quais os saberes mobilizados e aprendidos pelos docentes no ensino remoto? Quais as principais fontes dos saberes docentes aprendidos durante o ensino remoto? Como tem sido o processo formativo e de aprendizagem da docência dos professores no cenário da pandemia?

Diante dos argumentos já postos, destaca-se que essa pesquisa poderá contribuir para a Educação Profissional e Tecnológica, no sentido de possibilitar reflexões acerca do desenvolvimento profissional, principalmente da aprendizagem da docência, dos professores desse segmento, o que atualmente é um desafio no âmbito da EPT, em razão de que, os docentes desse segmento são oriundos tanto de cursos de licenciaturas quanto de bacharelados, os quais tornam-se professor ao ingressar nessas instituições de ensino. Além disso, os estudos acerca da profissão docente, no contexto pandêmico, estão concentrados majoritariamente em profissionais do ensino regular (sem o viés profissionalizante) e do ensino superior.

Assim, a abertura das discussões sobre a profissão docente, a partir dos resultados desta pesquisa, pode propiciar a ampliação da compreensão acerca dos aspectos que atravessaram o desenvolvimento profissional docente no contexto pandêmico. Diante disso, para a organização deste trabalho se dará da seguinte maneira:

**Capítulo 1:** Breve contextualização dos efeitos na pandemia no trabalho docente a partir do levantamento de algumas pesquisas publicadas ao longo dos anos de 2020 e 2021. Apresentação do objeto de estudo, objetivos e questões norteadoras da pesquisa

**Capítulo 2:** Descrição do percurso metodológico traçado para o alcance dos objetivos da pesquisa. Ademais, apresenta-se o campo empírico, participantes da pesquisa, dispositivos de produção e análise dos dados, e aspectos éticos do estudo.

**Capítulo 3:** Quadro teórico: breve contextualização a respeito do desdobramento da pandemia no território baiano, e implementação das atividades não presenciais no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia-IFBA, *lócus* dessa pesquisa. Percurso histórico da Educação Profissional e Tecnológica integrada ao ensino médio. Apresentação do conceito de desenvolvimento profissional, bem como, dos elementos que o constituem como formação, aprendizagem e saberes da docência, assim como, condições de trabalho docente do professor.

**Capítulo 4:** Nesse capítulo intitulado o desenvolvimento profissional docente no ensino remoto: entre desafios, superações, necessidades e oportunidades será apresentado os dados produzidos pela pesquisa a partir de três grandes categorias, a saber: Adaptação do professor ao ensino remoto emergencial; Fatores formativos: formação, aprendizagem e saberes da docência; e por último fatores não formativos: condições de trabalho, percepção do docente acerca da atuação institucional no período de ensino remoto, e os efeitos desse cenário na saúde mental do professor.

**Capítulo 5:** Apresenta-se a análise dos resultados construídos nessa investigação em diálogo com a literatura acerca do objeto estudado, juntamente com pesquisas mais recentes, a nível nacional e internacional, as quais versam sobre a atuação docente no contexto da pandemia. Por fim, as considerações finais resgatam os elementos centrais do trabalho como objetivos e questões norteadoras, mostrando o que a pesquisa possibilitou concluir, sinalizando-se as potencialidades e limitações do estudo em tela.



## 2 METODOLOGIA

A metodologia compreende caminho percorrido com o propósito de produzir informações e dados para responder ao problema inicialmente estabelecido na pesquisa. Desse modo, para alcançarmos os objetivos propostos destacar-se nesse capítulo o tipo de pesquisa, o perfil dos participantes, campo empírico, dispositivos de produção de dados e procedimentos elegidos para a realização do estudo.

Para melhor compreensão do objetivo investigado, neste trabalho, utilizou-se a pesquisa de natureza qualitativa, haja vista que, tal abordagem possibilitou não somente conhecer a opinião, impressões e ponto de vista dos participantes sobre o tema estudado, mas também, permitiu obter informações mais detalhadas sobre as motivações, as ideias e as atitudes que interferem na construção dessas opiniões. Para tanto, faremos uso da Teoria Fundamentada nos Dados – TFD, um método cujo objetivo é a construção de estruturas teóricas desenvolvidas a partir da análise das informações que emergem dos dados da investigação.

A ideia central da TFD é que, ao final da investigação, possa-se construir uma teoria baseada nos dados produzidos pela pesquisa. Essa teoria pode ser substantiva, quando se aplica a um contexto específico, ou formal, quando a teoria emerge de um estudo aprofundado e envolve conceitos abstratos que podem ser aplicados a uma realidade mais ampla (CHARMAZ, 2009). A construção de uma teoria, com base na TFD, não significa um construto teórico que explica inteiramente a realidade e permita fazer previsões, mas que permite compreender o que emerge dos dados no cenário estudado, possibilitando reflexões acerca das conclusões apresentadas nos resultados (SILVA, 2022). No estudo ora apresentado construiu-se uma teoria substantiva a qual está vinculada ao contexto específico do ensino médio integrado no IFBA, e não tem o propósito de apresentar explicações generalizadas a respeito do objeto em estudo.

A TFD é indicada quando o objeto da pesquisa ainda não foi profundamente estudado ou a produção científica sobre ele ainda é limitada ou insuficiente. Charmaz (2009, p. 24) afirma que “A teoria fundamentada serve como um modo de aprendizagem sobre os mundos que estudamos e como um método de elaboração de teorias para compreendê-los”. Silva (2022) também destaca a pertinência desse procedimento metodológico para pesquisas envolvendo objetos novos, dinâmicos e em constante evolução. Assim, a TFD torna-se profícua na investigação ora apresentada, haja vista, as imensas alterações no contexto educacional causado pelo fechamento das escolas, devido à pandemia da COVID-19, e a necessidade de implementar atividades educacionais em um ambiente virtual, ocasionando mudanças repentinas na organização escolar e conseqüentemente no trabalho docente. Dessa forma, embora haja

número crescente de trabalhos envolvendo esse cenário educacional atravessado pela pandemia, percebe-se uma necessidade de aprofundar a compreensão de algumas nuances acerca do efeito desse contexto no desenvolvimento profissional dos docentes que atuaram no ensino remoto emergencial. Dessa forma, escolhemos essa metodologia por atender ao problema e questões dessa pesquisa, uma vez que, a profissão docente, especialmente, na Educação Profissional e Tecnológica, ainda demanda de estudos para a compreensão da docência nesse cenário tão desafiador.

## 2.1 CAMPO EMPÍRICO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Este estudo foi conduzido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da BAHIA – IFBA, com professores do ensino médio integrado à educação profissional e que atuaram no formato de ensino remoto durante os anos de 2020 e 2021. Conforme destacado anteriormente, ressalta-se que esse cenário foi instituído oficialmente em 24 de agosto de 2020 por meio das Atividades Educacionais Não Presenciais Emergenciais (AENPE), a qual perdurou até meados de abril de 2022. Contudo, essa pesquisa se deteve ao período entre 2020 e 2021.

A história IFBA acompanha ao longo dos anos o próprio desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica, como apresentado no Capítulo 3, inicialmente com viés assistencialista objetivando capacitar órfãos e abandonados socialmente, depois transformou-se para atender ao desenvolvimento de setores do comércio, da indústria e da agricultura. O IFBA como está organizado nos dias atuais, foi criado mediante a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – CEFET, pela lei federal nº 11.892/2008, a qual institui Rede Federal de Educação Profissional e tecnológica – RFEPT (IFBA, 2013). O IFBA, atualmente, oferta 26 cursos técnicos integrados ao ensino médio; 22 cursos técnicos subsequentes ao ensino médio; 29 cursos de graduação; 10 cursos de pós-graduação *latu sensu* e 6 seis de pós-graduação *strictu sensu* (5 cursos de mestrado e 1 doutorado). Vale enfatizar que os cursos técnicos integrados ao ensino médio, *locus* de atuação docente estudado neste trabalho, é oferecido em 19 *campi* do IFBA. Para desempenhar as atividades de ensino, pesquisa e extensão nesses diferentes níveis de ensino, o Instituto conta com 1.697 docentes, entre graduados, especialistas, mestres, doutores e pós-doutores. Vale ressaltar que não foi possível levantar dentre esses 1.697 docentes quais atuam no ensino médio integrando.

A amostragem foi por conveniência, composta por professores efetivos que atuavam no ensino médio integrado, e estavam desenvolvendo atividades de ensino no formato remoto

emergencial, durante o período de 2020 e 2021. Participaram da pesquisa 12 professores das áreas de disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, História, Sociologia, Filosofia, Educação Física, Inglês, Física, Informática, Desenho e Engenharia Civil, lotados nos campi de Barreiras, Brumado, Euclides da Cunha, Eunópolis, Feira de Santana, Jequié, Juazeiro, Paulo Afonso, Porto Seguro, Salvador, Seabra e Vitória da Conquista. Esses participantes foram convidados por serem conhecidos dos pesquisadores ou indicados por conhecidos, e também abordados via convite por e-mail, WhatsApp ou Instagram, e após a aceitação, agendado encontro virtual via plataforma comunicação como *Google Meet*. A cada nova entrevista foi convidado um(a) professor(a) lotado(a) em uma unidade diferente dos IFBA, bem como de um componente curricular diverso, de modo a buscar contemplar professores de diferentes disciplinas e cidades da Bahia.

Vale ressaltar que os professores substitutos não foram convidados para a pesquisa, em razão de tais profissionais serem contratados por período de no máximo de dois anos, assim, corria-se o risco de entrevistar professores que nunca atuaram no IFBA presencialmente, ou que atuaram por curto período, já que, quando iniciou-se a produção de dados já tinha se passado um ano e cinco meses desde a suspensão das aulas. Tal perfil não seria pertinente para esse estudo, devido ao interesse em entender como aconteceu o processo de transição do presencial para o remoto e como isso impactou na atuação docente do professor do ensino médio integrado do IFBA.

Pela inviabilidade de se conseguir uma amostra probabilística, em que cada participante da população tem uma chance conhecida de participar, este trabalho adotou uma amostragem não-probabilística, por conveniência, que, inclusive, é indicada, para pesquisas exploratórias (OLIVEIRA, 2001). Adotou-se também a amostragem por saturação teórica, ferramenta conceitual utilizada usualmente em investigações qualitativas para estabelecer ou fechar o tamanho final de uma amostra em estudo, interrompendo a captação de novos componentes. (FONTANELLA *et al.* 2011; FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008). Dessa forma, os resultados foram saturados, isto é, quando novas entrevistas não resultavam em dados novos na 10ª entrevista, no entanto realizou-se mais duas entrevistas para comprovar a saturação.

## 2.2 PRODUÇÃO DE DADOS

Para a coleta de dados na TFD, Charmaz (2009) sugere-se a realização de entrevistas, pois esta permite aprofundar as interpretações e experiências de cada participante por meio de perguntas abertas e amplas que possibilitem detalhar informações, dados, ideias, conceitos,

sentimentos, intenções e contextos da vida pessoal, profissional e de formação dos participantes da pesquisa.

Com efeito, a entrevista é um método privilegiado dentro das abordagens de pesquisa em educação, pois possibilita captar sentidos e significados da realidade, a partir da interação entre participantes e pesquisadores. O clima de aceitação e estímulo mútuo pode fazer emergir informações importantes para compreensão do objeto da pesquisa, as quais não seriam possíveis com outras técnicas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Lüdke e André (1986) destacam também que a entrevista apresenta uma grande vantagem sobre a outras técnicas de produção de dados, por permitir a captação imediata e corrente dos dados que emergem do contexto, além de permitir “correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam eficaz na obtenção das informações desejadas” (p.34). Mas, para isso, faz-se necessário um roteiro flexível que permita incluir informações imprevistas, e que dê ao participante a liberdade para emitir opiniões e se posicionar diante das questões levantadas.

Além das vantagens já citadas, a escolha da entrevista dá-se porque esse método “[...] fornece dados básicos para a compreensão das relações entre os atores sociais e o fenômeno, tendo como objetivo a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos específicos” (SILVA, et. al, 2006, p. 247). Dessa forma, mostra-se como uma técnica adequada para analisar o objeto deste trabalho, uma vez que, permite alcançar maior profundidade nas questões que permeiam a profissão docente no cenário de pandemia.

No estudo em tela, usou-se, conforme Manzini (2003), um guia de entrevista semiestruturada (modelo disponível no apêndice 3), com perguntas abertas, elaboradas previamente pelos pesquisadores. As entrevistas foram realizadas no período de agosto a novembro de 2021, em sala virtual do *Google meet*, conforme descrito na subseção anterior, com a gravação de áudio e vídeo. A opção por essa forma se dá, principalmente, pelo contexto de pandemia, o qual inviabilizou encontros presenciais e também pela conveniência de realização, já que os participantes e os pesquisadores não precisaram se deslocar de suas residências até o local de entrevista.

Além da entrevista, foi disponibilizado para o participante um questionário sociodemográfico, dispositivo com 17 itens para conhecer o espaço de trabalho remoto dos professores, bem como, obter informações profissionais relativas à atuação profissional desses participantes no contexto do IFBA (Apêndice 2). O link para acesso ao questionário foi enviado via e-mail, após a aceitação do docente em participar da pesquisa. Ele era preenchido previamente à entrevista. Os dados construídos por meio desse dispositivo foram analisados a

partir da intersecção com as informações produzidas nas entrevistas, como apontado na seção de resultados.

Todas as entrevistas gravadas foram transcritas na íntegra, suprimindo qualquer informação que pudesse identificar os participantes da pesquisa. As primeiras 2 entrevistas foram transcritas absolutamente de modo manual. As demais foram transcritas inicialmente por um recurso do Microsoft Word (ditado), que após a execução do áudio da entrevista, transformava todo o texto narrado em um texto digitado. Após essa etapa automática, o texto era inteiramente revisado pela pesquisadora, que corrigia erros de transcrição e acrescentava pontuação — esse último item não é captado pela ferramenta indicada. O tempo total das entrevistas chegaram a aproximadamente 10 horas, tendo em média 43 minutos por entrevista.

### 2.3 ESCRITA DOS MEMORANDOS

Após o processo de codificação dos dados, o(a) pesquisador(a) que utiliza a TFD realiza a redação dos memorandos, etapa intermediária entre a produção dos dados e a escrita dos relatos de pesquisa. Os memorandos são escritos para registrar reflexões, explicações e ideias sobre os dados e “[...] surgem após o processo de recolher, codificar, analisar e comparar constantemente os dados, portanto, quando há padrões identificados e o investigador começa a refletir sobre as relações entre as categorias e a construção de conceitos (SILVA, 2022, p. 10).

Na redação dos memorandos o pesquisador registra as reflexões que sobressaem no processo de análise e comparação dos dados. Charmaz (2009, p. 106) afirma que essa redação “constitui um método crucial da teoria fundamentada porque ela incentiva a analisar os dados e códigos no início do processo de pesquisa”. Esse dispositivo auxilia o pesquisador a refletir e questionar o significado dos dados, e por meio dele é possível começar o processo analítico antes mesmo da finalização da pesquisa, dessa forma, esse processo contribui para ilustrar o desenvolvimento de ideias e códigos que irão auxiliar no desenvolvimento da teoria.

Na investigação aqui proposta, a redação dos primeiros memorandos aconteceu após a finalização da categorização de algumas entrevistas, pois nesse momento já dispunha de um número considerável de informações para analisá-las e descrevê-las. Com a realização de novas entrevistas os memorandos eram revistos, ampliados e até mesmo escritos novos memorandos, sempre que julgado pertinente pela pesquisadora, com intuito de registrar as informações e reflexão acerca da interpretação dos dados.

## 2.4 ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados na TFD é realizada por meio de codificações. O processo de codificação é a primeira etapa de análise, e caracteriza-se por identificar, desenvolver e relacionar conceitos que serão a estrutura da construção da teoria. Segundo Charmaz (2009) a codificação é a estrutura da análise. Ainda segundo a autora: “A codificação é o elo fundamental entre a coleta dos dados e o desenvolvimento de uma teoria emergente para explicar esses dados. Pela codificação define o que ocorre nos dados e começa a debater-se com o que isso significa” (CHARMAZ, 2009, p. 72).

Na Teoria Fundamentada acontece a comparação constante entre os dados produzidos para organizar e reorganizar as categorias e conceitos, essas comparações também devem:

[...] prevenir que a teoria emergente não é, apenas, uma síntese do conhecimento e das expectativas anteriores – certamente inconscientes – do investigador. Trata-se, nessa medida, de garantir que o investigador compara os dados com as ideias que vai estruturando, para que as dissonâncias emerjam e as concordâncias fiquem clarificadas (SILVA, 2022, p. 13).

Por isso, a TFD caracteriza-se por ser um método cíclico, já que a coleta e análise dos dados acontece de forma concomitante, isto é, ao final de cada entrevista, o pesquisador faz a codificação e escrita dos memorandos para assim comparar com o conjunto informacional produzidos na entrevista anterior.

Na perspectiva de Charmaz (2009) a codificação pode acontecer em quatro etapas: codificação inicial; codificação focalizada; codificação axial; codificação teórica:

**a) Codificação inicial:** Essa etapa é ampla e genérica, e todo material produzido no campo empírico serve como dados, os quais são fragmentados e analisados com o objetivo de conceitualizar ideias e/ou significados expressos pelos participantes, transformando-os em códigos. Esse processo pode ser realizado palavra por palavra, linha a linha ou incidente por incidente (CHARMAZ, 2009; PRIGOL; BEHRENS, 2019). Nessa pesquisa, privilegamos a codificação incidente por incidente, isto é, categorizar um conjunto de informações que geram conceitos e propriedades de conceitos.

**b) Codificação focalizada:** Nessa etapa é possível separar, classificar e sintetizar grandes quantidades de dados, os quais devem ser mais direcionados e seletivos do que os dados da codificação inicial e devem sintetizar e explicar segmentos maiores de dados. Os conceitos emergem com mais frequência e destaque, geram-se subcategorias e categorias, que, por sua vez, revelam o fenômeno ou categoria central da pesquisa (CHARMAZ, 2009);

**c) Codificação axial:** Busca-se nessa etapa reagrupar os dados separados na codificação inicial e focalizada, e formar explicações sobre os fenômenos em investigação e possibilitar a emergência de categorias.

**d) Codificação teórica:** Com essa categorização é possível explicar as inter-relações das categorias e subcategorias e agrupá-las. Nesse momento da pesquisa, ocorre a emergência, ou descoberta da teoria, que explica as relações entre os conceitos e determina o padrão do comportamento social (CHARMAZ, 2009; PRIGOL; BEHRENS, 2019).

Nessa investigação, foram adotadas todas as etapas de codificação propostas por Charmaz (2009), para isso, a cada entrevista foi analisada individualmente logo após a sua realização, em seguida revisada pelos pesquisadores conjuntamente até que a saturação foi alcançada. Durante todo esse processo foi utilizado o *NVivo*, software projetado para auxiliar na organização e análise dos dados qualitativos, como por exemplo, informações construídas por meio de entrevista como é o caso desta pesquisa.

## 2.5 ASPECTOS ÉTICOS

Em conformidade com os princípios éticos que envolvem pesquisas com seres humanos, o projeto de investigação foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Feira de Santana-CEP/UEFS, por meio da Plataforma Brasil e aprovado pelo Parecer Consubstanciado nº. 4.898.973, em 11 de agosto de 2021.

Os participantes da pesquisa foram informados sobre os objetivos do estudo, bem como sobre a guarda do material produzido e dos riscos dessa investigação por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, disponível por meio eletrônico, em formulário do Google, juntamente com o questionário sociodemográfico. O participante só prosseguia com o preenchimento deste último após a sua anuência. Todos os participantes entrevistados declararam a concordância em colaborar com a investigação ora apresentada de acordo com o TCLE (Apêndice 01).

### 3 QUADRO TEÓRICO

Neste capítulo apresenta-se, brevemente, a contextualização a respeito do desdobramento da pandemia no território baiano, e implementação das atividades não presenciais no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia-IFBA, *locus* dessa pesquisa. Esboça-se também o percurso histórico da Educação Profissional e Tecnológica integrada ao ensino médio.

Em seguida, à luz da bibliografia selecionada, faz-se um recorte acerca da constituição da docência como profissão, para depois dá-se enfoque ao conceito de desenvolvimento profissional, bem como, dos elementos que o constituem como formação, aprendizagem e saberes da docência, e por fim as condições de trabalho docente do professor.

#### 3.1 CENÁRIO PANDÊMICO BAIANO

Após a declaração de pandemia de COVID-19 pela Organização Mundial da Saúde - OMS, e o registro de casos da doença no Brasil, e particularmente na Bahia, o Governo do Estado da Bahia, por meio do decreto nº 19.549 de 18 de março 2020, declarou situação de emergência em todo o território baiano, e posteriormente, por meio do decreto nº 19.626 de 09 de abril 2020, situação de calamidade pública. A partir de então, inúmeras ações foram implementadas pelas gestões estadual e municipais para conter a propagação do vírus, como interrupção das atividades letivas das redes públicas e particulares, do transporte intermunicipal, fechamento de empreendimentos privados e equipamentos públicos, proibição da realização de eventos culturais, acadêmicos e religiosos, e também circulação noturna em algumas regiões do estado.

Segundo o acompanhamento diário da pandemia realizado pela Secretaria de Saúde do Estado, os meses de junho e julho de 2020 foram marcados pelo elevado número de casos e óbitos, sendo considerado o pior momento da pandemia na Bahia até então. Todavia, devido a muitos esforços realizados para a mitigação dos efeitos da doença na população, começou-se a registrar, a partir de setembro de 2020, queda no número de ocupação dos leitos hospitalares, e também do número de novas infecções e óbitos em decorrência da COVID-19. Esse cenário epidemiológico permitiu o retorno de alguns serviços econômicos, culturais e de lazer no território estadual, porém as atividades educacionais continuaram suspensas no território baiano, já que, os ambientes educacionais mantêm grande número de pessoas confinadas por longos períodos em espaços, geralmente, fechados.

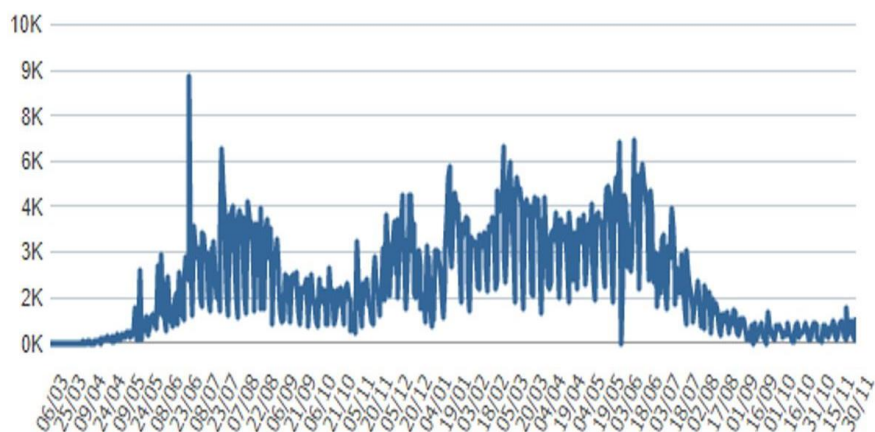


Após esse período de estabilização na evolução da doença, no primeiro trimestre de 2021, o estado da Bahia, assim como o Brasil, voltou a registrar, conforme figuras 1 e 2, logo abaixo, altos índices de contaminação e óbitos decorrentes da doença. O CEPEDISA-USP e CONECTAS<sup>2</sup> (2020) atribui o agravamento da pandemia à:

[..] estratégia de disseminação da doença promovida pelo governo federal, a inépcia de numerosos governos locais que promoveram o relaxamento irresponsável de medidas de contenção (em alguns casos, diretamente relacionado às eleições municipais), o avanço do negacionismo científico, a omissão ou cumplicidade das instituições democráticas de controle diante de crimes continuados contra a saúde pública, e a banalização social da pandemia (CEPEDISA-USP; CONECTAS, 2020, p.02).

Nas figuras 1 e 2 mostra-se a evolução do número de contaminados pelo Coronavírus na Bahia, como também o número de óbitos causados pela doença no período de 06 de março de 2020 - quando do registro do primeiro caso - até o último dia no mês de novembro de 2021, quando encerrou a produção de dados dessa pesquisa.

Figura 1 - Evolução do nº de contaminados na Bahia



Fonte: Painel Epidemiológico da Secretaria de Saúde do Estado da Bahia.

<sup>2</sup> Centro de Estudos e Pesquisas de Direito Sanitário – Universidade de São Paulo ONG CONECTAS de Direitos Humanos

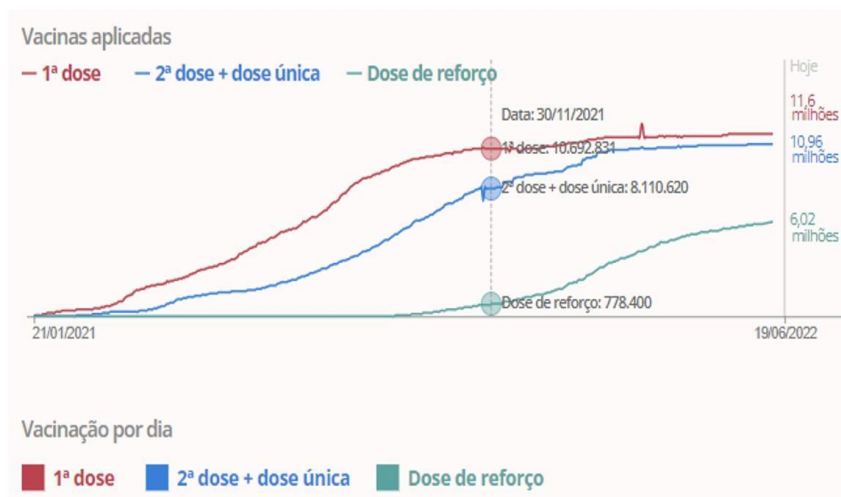
Figura 2 - Evolução do nº de óbitos na Bahia



Fonte: Painel Epidemiológico da Secretaria de Saúde do Estado da Bahia.

Esse recrudescimento da pandemia gerou, novamente, conforme mostra as figuras 1 e 2, nos meses de fevereiro e março de 2021, medidas mais restritivas para atenuar a contaminação de pessoas pela COVID-19 e não sobrecarregar o sistema de saúde. Os primeiros meses do ano de 2021, também foram marcados pelo início da campanha de vacinação nacional, conforme figura 3. Contudo, segundo a Rede de Pesquisa Solidária - Boletim nº. 28 (2021), o plano de vacinação brasileiro é caracterizado por atrasos, falhas na aquisição e distribuição dos insumos, e ausência de metas explícitas de vacinação. Ante o cenário de agravamento da pandemia e baixa cobertura vacinal, o país, e consequentemente o estado da Bahia atravessou momento complexo da pandemia, o qual requereu a manutenção de medidas de isolamento para o controle da pandemia. Com isso, as aulas presenciais no território baiano seguiram suspensas durante todo o ano de 2020 e nos primeiros meses de 2021. Em maio do corrente ano foi autorizado o retorno de modo semipresencial em algumas cidades baianas; esse retorno aconteceu, sobretudo nas redes municipais e particulares, a rede estadual e federal mantiveram-se em atividades não presenciais.

Figura 3 - Evolução da vacinação na Bahia



Fonte: Mapa da vacinação contra Covid-19 no Brasil, disponível em: [g1.globo.com](http://g1.globo.com).

### 3.1.1 Educação e pandemia no território baiano: ações e normatizações

Com a chegada da pandemia no Brasil, as instituições educacionais foram os primeiros equipamentos sociais a sentirem os efeitos das medidas de isolamento. É sabido que em um estado com área territorial equivalente ou maior que muitos países, como a Bahia, e considerando os diferentes sistemas educativos e as realidades sociais, cada rede de ensino, respondeu a sua maneira às excepcionalidades do cenário pandêmico, pois, nenhuma rede de ensino, pública ou privada, estava pronta para vivenciar a realidade de ensino não-presencial.

Na Bahia, a oferta das atividades educacionais de ensino não-presencial, o que se convencionou chamar de ensino remoto, foi regulamentada pela resolução nº 27 de 25 de março de 2020 do Conselho Estadual de Educação-CNE a qual orienta, às redes de educação básica e superior, integrantes ao sistema estadual de ensino, a aplicação das atividades curriculares nos domicílios dos estudantes, por força da interrupção das aulas presenciais. Por sua vez, a resolução nº 37/2020/CNE (18/05/2020) caracteriza essas atividades pela “[...] realização de trabalhos escolares planejados pela escola para serem desenvolvidos por processos remotos à mesma, considerando condições de acessibilidade [...]”. Nota-se, nesse documento, a preocupação em oportunizar a continuidade do ano letivo, cumprir a carga-horária letiva obrigatória, viabilizar a acessibilidade do estudante para acompanhar as ações pedagógicas, assim como, com o planejamento e as metodologias de ensino; no entanto, nessas resoluções percebe-se ausência de orientações a respeito da formação e das condições mínimas que devem ser asseguradas para a realização do trabalho docente.

Ainda no âmbito estadual, a secretaria de educação do estado da Bahia publicou, em 15 de maio de 2020, o guia de *Orientações Gerais para os Sistemas e Redes de Ensino da Bahia* (2020), o qual tinha como objetivo auxiliar as redes de ensino em aspectos relacionados ao planejamento, execução e acompanhamento das ações educativas no contexto pandêmico. Nesse documento, é possível deparar-se com diretrizes voltadas para o profissional docente nesse contexto de ensino remoto. Dentre elas, destaca-se a atenção dada à necessidade formativa, principalmente, para o uso de tecnologias de comunicação e informação, garantia das condições efetivas e de apoio institucional para a realização do trabalho do professor.

Nessas orientações, pode-se perceber, também a preocupação com a saúde docente, não só a física, como também o bem-estar mental, já que o documento orienta as gestões escolares a propiciar “[...] a escuta de todos os envolvidos no fazer pedagógico das escolas, respeitando-se os limites pessoais de cada sujeito face à forma como cada um vem enfrentando este momento” (SEC BAHIA, 2020, p. 37).

Apesar das regulamentações e orientações da Secretaria e do Conselho Estadual de Educação da Bahia, o estado foi o único no país, segundo Barberi, Cantarelli e Schmalz (2020) a não implementar nenhuma proposta de ensino não presencial para os estudantes da rede, no período de março a outubro de 2020. No entanto, é sabido, a partir do acompanhamento de notícias na mídia baiana e também nos sítios da Secretaria de Educação, que as aulas na rede estadual seguiram suspensas, sem a adoção de atividades remotas durante todo o ano de 2020 e início de 2021. O ano letivo na rede estadual baiana foi retomado apenas em março de 2021, conforme portaria nº 637 de 03 de março de 2021, que regulamentou a reorganização das atividades letivas, bem como, a implementação e o acompanhamento do protocolo pedagógico da rede estadual para os anos letivos 2020/2021.

Já as redes municipais de ensino do estado da Bahia, responsáveis prioritariamente, segundo a lei 9.496/1996, pela educação infantil e pelo ensino fundamental, promoveram a continuidade do ano letivo a partir de distintas iniciativas. Vale destacar que até o momento não há levantamentos, de abrangência estadual, que forneçam dados a respeito das ações de ensino não-presencial dos 417 municípios baianos. Contudo, o já citado guia de *Orientações Gerais para os Sistemas e Redes de Ensino da Bahia* (2020) ilustra algumas iniciativas adotadas em municípios baianos, as quais se destacam a elaboração de estudos dirigidos, atividades domiciliares, roteiros, fichas de estudo ou similares, em alguns casos produzidos por equipes das secretarias de educação, e em outros, por grupos de professores, e gravação de vídeoaulas a serem distribuídas por meio de plataformas de comunicação digital, e acompanhamento aos estudantes online.

No que concerne à rede particular de ensino básico, o sindicato que representa as instituições no estado da Bahia, o SINEPE-BA, ainda em março de 2020 orientou as escolas privadas a desenvolver atividades pedagógicas por meio de ferramentas digitais. À vista disso, apreende-se que as escolas particulares implementaram o ensino remoto logo após a interrupção das aulas presenciais. Esta resposta rápida, pode estar relacionado, entre outros motivos, ao fato que estas instituições, como demonstra a pesquisa TIC-Educação/2019, utilizam mais recursos de comunicação com blogs, ambientes virtuais de aprendizagens e páginas nas redes sociais, em comparação com as escolas das redes públicas, e sobretudo por questões financeiras, uma vez que, a não oferta do serviço pressupõe a interrupção de pagamentos referentes à mensalidade escolar, o que poderia gerar falência dessas instituições privadas.

Vale destacar que as aulas presenciais na Rede Estadual de ensino da Bahia, diferente de outros estados do Brasil, que adotaram o retorno gradual de forma semipresencial, seguiram suspensas, em todo o território baiano, durante o ano de 2020 e início de 2021. Somente em abril/2021, por meio do decreto 20.400/2021 (18/04/2021) o Governo do Estado autorizou que as unidades de ensino, públicas e particulares, localizadas em regiões que os leitos de UTI mantenha-se, no máximo, no patamar de 75% de ocupação por cinco dias consecutivos pudessem retornar às atividades letivas de forma semipresencial. Isso possibilitou o retorno semipresencial em algumas regiões do estado, principalmente na capital. Contudo, as unidades de ensino da rede estadual e federal não aderiram a esse retorno e continuaram as atividades não presenciais.

Em relação ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – IFBA, *locus* de pesquisa deste trabalho como destacado anteriormente, por estar vinculado, conforme a Lei nº 11.892/2011, ao Ministério da Educação e possuir autonomia administrativa e didático-pedagógica, elaborou normativas próprias para a suspensão das aulas presenciais e para a implantação do ensino remoto. O IFBA, retornou o calendário letivo, após cinco meses de suspensão, por meio da resolução nº 19 de agosto de 2020, mais tarde alterada pela resolução nº 30 de dezembro de 2020. Esses documentos regulamentaram a implementação das Atividades de Ensino Não Presenciais Emergenciais (AENPE) nos cursos ofertados pelo Instituto. O documento define a AENPE como “[...] atividades de ensino e aprendizagem emergenciais que ocorram nas formas síncronas e assíncronas, e que poderão ser mediadas por ferramentas tecnológicas e digitais de informação e comunicação [...]” (BAHIA, 2020. P. 4).

A adoção das AENPEs, ou popularmente chamada de ensino remoto, teve como objetivo assegurar o desenvolvimento das atividades acadêmicas durante o período de pandemia, tendo como um dos seus princípios a preservação da saúde física e emocional da comunidade escolar.

Tal resolução destaca como diretriz a garantia do levantamento das condições socioeconômicas e psicológicas dos estudantes. Em visita ao site da Instituição é possível encontrar diversos editais para concessão e empréstimos de tablets, chips, e recursos financeiros para aquisição de equipamentos tecnológicos com intuito de garantir acessibilidade dos seus estudantes ao ensino remoto. Contudo, nessas resoluções nada fala-se a respeito de equipamentos para a realização do trabalho docente.

Todas as atividades acadêmicas e administrativas permaneceram suspensas no âmbito do IFBA até o final de setembro de 2021. Em 28 de setembro deste ano o CONSUP aprovou por meio da resolução 28/2021 o retorno gradual das atividades institucionais divididas em quatro fases. As atividades de ensino autorizadas a funcionar nas fases de um a três estavam restritas a Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), cumprimento de estágio supervisionado e práticas de laboratórios para turmas concluintes (Fase 01); Atividades acadêmicas facultativas de forma escalonada para todas as turmas para prática de laboratório previstas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (Fase 02) e retorno regular da realização de orientação de TCC, estágios, atividades práticas das disciplinas previstas nos PPCs e atividades de pesquisa e extensão que não podiam ser realizadas remotamente, bem como, retorno facultativo das atividades acadêmicas regulares presenciais para as turmas concluintes (Fase 03). As aulas em todas as turmas de modo presencial, só aconteceram na fase 04, no final do primeiro trimestre e início do segundo trimestre de 2022.

Consoante ao exame de diversos documentos citados ao longo dessa seção e subseção, foi organizado a tabela 4 para apresentar um resumo geral dos documentos publicados durante a pandemia nos anos de 2020 e 2021 no âmbito do estado da Bahia, as quais de alguma forma, afetaram a educação, e também os normativos oriundos do campo empírico desta pesquisa.

Quadro 2 – Resumo geral dos documentos publicados durante a pandemia da COVID – 19, no âmbito do estado da Bahia, que afetam a educação

<b>Normativa</b>	<b>Expedição</b>	<b>Data de publicação</b>	<b>Resumo</b>
Decreto nº. 19.549	Governo do Estado da Bahia	18/03/2020	Declaração de Situação de Emergência em todo o território baiano, em virtude da COVID-19
Decreto nº 19.626	Governo do Estado da Bahia	09/04/2020	Declaração de Estado de Calamidade Pública em todo o território baiano, em virtude, em virtude da COVID-19
Resolução nº 27	Conselho Estadual de Educação-CNE	25/03/2020	Orientações às instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades curriculares enquanto durar a situação de emergência em virtude da pandemia
Resolução nº 37	Conselho Estadual de Educação-	18/05/2020	Complementação das orientações estabelecidas na resolução nº 27/2020

Portaria nº 637	SEC. De Educação/BA	03/03/2021	Reorganização das atividades letivas, bem como, a implementação e o acompanhamento do protocolo pedagógico da rede estadual para os nos letivos 2020/2021.
Resolução nº 19 e 30	IFBA	24/08/2020	Regulamenta a implementação das atividades de ensino não presenciais no âmbito do IFBA
Decreto 20.400/2021	Governo do Estado da Bahia	18/04/2021	Autorizou para implantação do ensino semipresencial, em instituições públicas e particulares, em determinadas regiões do estado.
Resolução nº 28	IFBA	28/09/2021	Aprovar o Plano de Retomada Gradual às Atividades Presenciais acadêmicas e administrativas no âmbito do IFBA.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As mudanças trazidas pela suspensão das aulas presenciais, certamente, impactaram de alguma maneira, no modo como os professores se desenvolveram ao longo desse período, já que o desenvolvimento docente é considerado um continuum de tempos e espaços, integrado e articulados nas formações, aprendizagens, saberes docentes e também nas condições de trabalho e nas especificidades do contexto de atuação do professor. Somando-se a isso, as características e singularidades que permeiam a Educação Profissional e Tecnológica, *locus* desse trabalho, também influenciam nesse processo de desenvolvimento, por isso, na próxima seção será apresentado, brevemente, o histórico e particularidades da EPT para que se possa conhecer como a profissão docente apresenta-se nessa modalidade educacional.

### 3.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A Educação Profissional e a Educação Básica são, conforme Ramos (2014), historicamente marcada pela dualidade, e até o século XIX não há indícios de ações sistematizadas para a educação profissionalizante e durante muito tempo esta não foi considerada como uma modalidade de ensino. Moura (2007) e Ramos (2014) registram que os primeiros indicadores da Educação Profissional surgem em 1809 com a criação do Colégio de Fábrica, pelo príncipe-Regente D. João VI. Nessa perspectiva, foram criadas várias instituições voltadas para o ensino das primeiras letras e iniciação em atividades profissionais com objetivo atender crianças pobres, órfãos e abandonados que não tinham condições econômicas de sustentar-se, e por isso, o ensino profissional tinha um caráter assistencialista, e preocupado em capacitar esses jovens para que, ao sair dos orfanatos e abrigos, pudessem conseguir emprego.

O delineamento sistemático da Educação Profissional tem seus primeiros indícios, no Brasil, já no século XIX, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, no governo Nilo Peçanha. Nas palavras de Moura (2007, p. 07) a criação destas escolas “[...] evidenciou um

grande passo ao redirecionamento da Educação Profissional no país, pois ampliou o seu horizonte de atuação para atender necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria”. Da superação da perspectiva assistencialista, a Educação Profissional passa, no século XIX e no início do século XX, a se preocupar com a preparação de mão de obra qualificada para suprir necessidades das indústrias que estavam sendo criadas em decorrência de mudanças na economia agrário-exportadora. Vale salientar que o ensino ofertado nessas instituições não tinha nenhuma preocupação com a formação teórica do sujeito, o único objetivo era “o saber fazer” (SAMPAIO E ALMEIDA, 2009).

Nesse período o ensino profissionalizante ficou sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, pois buscava-se uma consolidação da política de incentivo para preparação de mão de obra para esses três ramos da economia. (MOURA, 2007, 2014, RAMOS, 2014). Para Sampaio e Almeida (2009) esse é o marco da educação profissional no Brasil, em que esta passou a ser pensada em nível nacional com a criação das 19 escolas de artes e ofícios, no caso da Bahia foi criada a Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia.

Nesse contexto a única preocupação era com formação de trabalhadores para atender as demandas a expansão comercial, industrial e agrícola, no entanto, no campo educacional não é identificado nenhuma preocupação com o ensino técnico, pois enquanto há uma sistematização do ensino secundário na Constituição Federal de 1934, nada é tratado a respeito do ensino profissionalizante. Segundo Ramos (2014) isso oficializa o dualismo entre ensino técnico e o ensino secundário, e assim, durante muito tempo vigorou um modelo de educação marcado pela formação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes, e para as classes menos favorecidas social e financeiramente era oferecida uma educação pautada na formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Na concepção de Ramos (2014) essa dualidade arrastou a educação profissionalizante para um patamar de inferioridade em relação à educação regular, realidade que só começou a ser alterada após os investimentos federais na criação da rede de educação profissional e tecnológica, a partir do ano de 2004.

Outro momento importante a ser relatado quando se fala da constituição histórica da EPT é a chamada Reforma Capanema, um conjunto de decretos que se consolidaram como leis orgânicas da educação nacional, publicados no período de 1942 a 1946. Esses normativos evidenciaram a relevância da educação, sobretudo da profissional, haja vista a presença, nesses decretos, de regulamentação específica para a formação profissional em cada segmento econômico. Ramos (2014), destaca o projeto de desenvolvimento do país como a motivação que impulsionou essa organização da Educação profissional, e não a preocupação em consolidar políticas para o ensino profissional. Moura (2007) e Ramos (2014) concordam em afirmar que



essas iniciativas reforçaram o caráter dual da educação brasileira, já que o acesso ao ensino superior dava-se, exclusivamente, pelos conhecimentos nas áreas de ciências, letras e artes, conhecimentos estes, basilares na educação propedêutica, aquela ofertada às classes mais privilegiadas economicamente, e negados aos estudantes do ensino profissionalizante.

Já no período ditatorial tornou-se obrigatória a profissionalização de nível médio. Vê-se nessa ação um indício de rompimento, mesmo que não intencional, com essa dualidade que marcava a educação brasileira. No entanto, essa profissionalização compulsória ficou restrita ao ensino público, principalmente federal, pois muitas instituições particulares continuaram com o currículo pautado no ensino de conhecimentos ligados à ciência, humanidade, artes e letras, atendendo ao projeto de formação das elites.

Moura (2007), ressalta que nos sistemas públicos estaduais essa compulsoriedade da profissionalização foi extremamente complexa e não implementada integralmente, pois a concepção curricular enfraquecia a formação geral em favor do instrumentalização para o mercado de trabalho, pois os conhecimentos das áreas de ciências, artes e humanidades foram reduzidos para dar lugar aos saberes técnicos. Soma-se a isso:

[...] a falta de um adequado financiamento e de formação de professores, decorrente de decisão política do mesmo governo que implantou autoritariamente a reforma, contribuiu para que a profissionalização nos sistemas públicos estaduais ocorresse predominantemente em áreas em que não havia demandas por laboratórios, equipamentos, enfim por toda uma infra-estrutura específica e especializada. (MOURA, 2007, p.13).

Nesse contexto de profissionalização compulsória, as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais consolidaram-se na oferta do ensino profissionalizante de qualidade já que, em concordância com Moura (2007), essas instituições, diferentemente das de nível estadual, usufruíram de financiamento adequado o que permitia a contratação de profissionais docentes especializados, bem como, oferta de estrutura de laboratórios e ferramentas propícias para a formação profissional do estudante. Nessa acepção, Ramos (2014) destaca que essa rede de escolas técnicas se consolidou em 1959, principalmente por meio da política de incentivos nacionais e internacionais para o desenvolvimento industrial do país. Em 1971, essas escolas federais foram transformadas nos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET, com objetivo de ampliar a formação técnica de nível médio para atender as exigências de mão de obra da industrialização nacional.

A educação profissional transformou-se ao longo da história, e assim pode-se compreender que a constituição do ensino profissional é marcada por inúmeros desafios, dentro desse espectro, destaca-se o final dos anos de 1980 e início da década de 1990, já que com a

discussão e promulgação da Lei nº 9.394/1996, a Educação Profissional passa a ser considerada uma modalidade de ensino, apesar de não estar ainda dentro da Educação Básica. Nesses moldes, a Educação Profissional passou a ser “[...] considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se 48rata-la como modalidade, o que efetivamente não é correto. (MOURA, 2007, p.16).

Apesar dos indícios da Educação Profissional remontar ao século XIX, ela ganha maior notoriedade a partir dos anos 2000, principalmente com a política de criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCCT, por meio da Lei nº 11.892/2008. A RFEPCCT é composta, dentre outras instituições, pelos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, os quais no âmbito da Educação Básica, tem como objetivo ofertar ensino profissional de nível médio, prioritariamente, na forma integrada, para os concluintes do ensino fundamental. O ano de 2008, também foi significativo para a Educação Profissional e Tecnológica – EPT, pois a alteração da LBD promovida pela Lei nº 11.741/2008 integrou a EPT à Educação Básica. Assim a oferta do ensino profissionalizante passa a ser desenvolvida na forma subsequente, para aqueles estudantes que já concluíram o ensino médio, e na forma integrada ao ensino médio “oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno” (BRASIL, 2008).

Nesse momento de constituição da EPT pode-se perceber uma tentativa de articular o ensino regular ao ensino profissionalizante, ou seja, de romper com dualidade que durante muito tempo marcou a educação. Nas palavras de Costa (2019, p. 808) a EPT, a partir dessa configuração adquire “[...] uma nova roupagem e assume uma nova identidade, mediante um projeto que atende às necessidades da população”, desse modo, essa modalidade de ensino passa a se preocupar, não somente com a preparação profissional, mas também, com uma formação pautada nos conhecimentos dos campos da ciência, da tecnologia e da cultura. Nesse sentido, Ferretti (2014), ressalta que a finalidade do ensino médio integrado é formar para além do mercado de trabalho, é formar cidadãos para a sociedade.

Dessa forma, a Educação Profissional e Tecnológica, no século XXI é marcada pela articulação entre ensino regular e o ensino profissionalizante, ou seja, uma possibilidade de pôr fim à histórica dualidade educacional, e também pela expansão e fortalecimento da rede federal de educação profissional. Essa expansão aconteceu a partir da implantação dos Institutos Federais (IFs), a qual mostrou-se como um importante instrumento de transformação social, já que a política expansionista, levou os IFs também para regiões distantes, geograficamente, dos

grandes conglomerados urbanos, assim, ampliando e democratizando o acesso ao ensino profissional.

No território baiano a expansão da rede federal significou a criação do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano – IF-Baiano, a partir da fundição das Escolas Agrotécnicas Federais e antigas Escolas Médias de Agropecuária Regional (Emarcs), e do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, por meio da transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA). Os IFs dispõem de estrutura *multicampi*, espalhados por todo o território baiano. Atualmente, esses Institutos Federais estão localizados em trinta e seis cidades baianas, sendo vinte e duas atendidas pelo IFBA e catorze pelo IF-Baiano. Vale salientar que essas instituições são especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica desde o nível médio até o nível de graduação e pós-graduação, ou seja, um ensino verticalizado, que atende a Educação Básica e Superior.

Apesar da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica na Bahia ser composta por dois institutos, esta pesquisa será detida ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA. O IFBA como é conhecido nos dias atuais nasceu da criação da Escola de Aprendizes Artífices da Bahia em 1909 e se desenvolveu juntamente com o crescimento da educação profissionalizante no país. De acordo com o levantamento histórico feito por Avena (2009), foi construído a tabela 5 para apresentar a mudança das nomenclaturas do Instituto ao longo desses mais de 200 anos de existência.

Quadro 3 – Nomenclaturas do IFBA

Evento	Período
Escola de Aprendizes Artífices da Bahia	1909-1937
Liceu Industrial de Salvador – Escola Técnica de Salvador	1937-1965
Escola Técnica Federal da Bahia – ETFBA	1965-1993
O Centro de Educação Tecnológica da Bahia – CENTEC –	1976-1993
O Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – CEFET-BA –	1993-2008
O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA	2008-atual

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O IFBA é uma instituição de ensino *multicampi* e pluricurricular ofertante de cursos nas modalidades de educação profissional técnica de nível médio integrado, subsequente e concomitante, e ensino de nível superior na forma de graduação e pós-graduação. Desde a sua criação, em 2008, a instituição se expandiu gradativamente pelo território baiano, possuindo atualmente 22 *campi* localizadas nas cidades de Barreiras, Brumado, Camaçari, Euclides da

Cunha, Eunapólis, Feira de Santana, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Juazeiro, Lauro de Freitas, Paulo Afonso, Porto Seguro, Salvador, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, Seabra, Simões Filho, Valença e Vitória da Conquista. Além disso, possui 01 Polo de Inovação, 01 Campus Avançado em Salvador, 01 Núcleo Avançado em Salinas da Margarida, e 06 Centros Tecnológicos de Referência em Camacã, Campo Formoso, Casa Nova, Itatim, Monte Santo e São Desidério, 01 Campus Avançado em Ubaitaba, e 02 *campi* em construção nos municípios de Campo Formoso e Jaguaquara. O IFBA atua em mais de 35 cidades por meio de polos de educação à distância, com isso, o Instituto se faz presente em mais de 113 cidades baianas.

Apesar do IFBA promover formações nos diversos níveis de ensino, o estudo aqui proposto tem como *locus* o ensino médio integrado à educação profissional – EMIEP. Esse modo de oferta do ensino médio está fundamentado no documento base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, a qual apresenta os princípios e concepções norteadoras para a sua implantação. Com base nesse documento, no ensino médio na modalidade integrada, o estudante faz um curso com organização curricular única, em que é diplomado tanto com a conclusão do ensino médio como para um curso profissionalizante. O EMIEP caracteriza-se pela indissociabilidade entre formação geral e profissional, articulando educação e trabalho, desse modo, Morais e Henrique (2017, p. 424) compreendem que o EMIEP “[...] deve ser o espaço de travessia para uma possível concretização da formação humana integral, na qual trabalho, ciência, tecnologia e cultura encontram-se presentes, problematizando a sociedade e ofertando aos jovens uma preparação para o mundo do trabalho e/ou para dar continuidade aos estudos.”

A recuperação desses marcos históricos e conceituais permite compreender especificidades que permeiam o contexto de criação e ampliação da EPT, e o espaço de atuação docente dos professores participantes desta pesquisa. Compreendendo a relevância da profissão docente para a concretização e condução dos processos de ensino, na próxima seção será abordada, de modo breve, a constituição da docência como uma profissão que comporta uma multiplicidade de desafios e dilemas, mas também é marcada por um processo constante de evolução, aprendizagens e saberes os quais fundamentam a prática docente.

### 3.3 PROFISSÃO DOCENTE: CONCEPÇÃO, DILEMAS E DESAFIOS

Os estudos a respeito da constituição da profissão docente é sempre presente nos debates e pesquisas educacionais, haja vista que, este processo foi/é atravessado por avanços e retrocessos, e também influenciado por fatores históricos e sociais que contribuíram para a

designação da docência como profissão. Nóvoa (1991; 2003) apresenta o processo histórico da profissionalização do professor abarcando desde as congregações religiosas como responsáveis pelo ensino até os processos estatais de profissionalização docente. A historicização feita pelo autor parte do contexto português, todavia, como afirma Lüdke e Boing (2004) toda a constituição levantada por Nóvoa (1991, 2003) pode ser transposta para o caso brasileiro, já que o desenvolvimento escolar do país seguiu os modelos da metrópole portuguesa. Segundo o autor, a profissão docente cresceu como uma ocupação acessória de religiosos e leigos, portanto não especializada. As congregações religiosas tornaram-se responsáveis pela profissão docente conservando, ao longo dos anos, um conjunto de saberes e técnicas específicas da docência, desse modo, o conjunto de normas e valores da profissão foi construído por religiosos e imbricada de crenças e atitudes morais.

Com as novas demandas no campo educacional, principalmente por conta da ampliação do acesso à educação, o exercício da docência como atividade secundária torna-se ainda mais difícil, pois a função exige cada vez mais um conjunto de práticas e saberes, sendo necessário o desempenho desta ação por especialistas. Ainda com base nos estudos de Nóvoa (1991) o século XVIII é o período chave da profissão docente, pois começa-se os questionamentos a respeito do que é ser um bom professor, se deve ser religioso ou leigo? Deve ser escolhido ou designado? Essas indagações inserem-se em um movimento que tem como consequência a tomada da instituição escolar para o Estado. A participação estatal surge nesse cenário, para substituir o corpo docente religioso por um grupo de profissionais controlados pelo poder do Estado, e assim homogeneizar, unificar e hierarquizar tal grupo. É nesse contexto do século XVIII que o estado toma para si a regulamentação do exercício de ensinar, que a docência como hoje é definida tem suas origens.

Uma das ações do processo de estatização da docência é a instituição da obrigatoriedade de licença para lecionar, a qual podia ser concedida após a verificação de algumas condições básicas por meio de um exame. A partir dessa exigência dá-se início a delimitação do campo profissional docente, por conseguinte, define-se requisitos mínimos para as atividades de ensino. Nas palavras de Nóvoa (2003, p.17) “A criação desta licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente.” Nesse sentido, Rodrigues (2012) advoga que a interferência do estado foi fundamental para a transformação dos professores como corpo profissional por meio do exercício da licença.

Outro aspecto importante na constituição da docência como profissão é a criação das Escolas Normais, instituições especializadas para a formação docente. Ainda que a forma de ingresso nessas instituições fosse inadequada, visto que favorecia a entrada de indivíduos sem interesse pela profissão, tais espaços constituíam-se relevantes para a construção dos saberes e dos sistemas de normas relativos à profissão, e contribuíram para a consolidação da categoria. Assim, a institucionalização das Escolas Normais está ligada à evolução do estatuto da categoria docente, já que, se tornou o lugar central de produção e reprodução de conhecimentos necessários para o ato de ensinar. Por um lado, a criação destas instituições permitiu o desenvolvimento da docência e da melhoria da posição social dos professores, por outro, possibilitou o controle do Estado sob o corpo docente, por meio dos procedimentos de seleção e da funcionarização do professor (NÓVOA, 1991; 2003). Desde o início da profissionalização docente percebe-se a importância dessas instituições formativas, não só para a configuração da profissão docente, mas também como espaço de aprendizagem da docência, de interações e socialização dos futuros professores.

No Brasil os primeiros indícios da preocupação com a formação profissional do professor, segundo Saviani (2009), surgiram em meados do século XIX, com a instituição das escolas de ensino mútuo. Essas escolas não se tratavam de um espaço específico para a formação docente, e utilizava um método prático de formação que exigia capacidade didática, mas não fazia alusão à temática pedagógica. Em 1834, o país adotou o modelo de formação europeu com a criação das Escolas Normais, centradas na preocupação com o domínio dos conteúdos que deveriam ser transmitidos para as crianças, ou seja, os saberes específicos desprezando os conhecimentos didáticos-pedagógicos (SAVIANI, 2009).

A última etapa desse processo de profissionalização explicitado por Nóvoa (1991; 2003) é marcado pelo movimento de constituição de associação de professores, a qual representou papel crucial na construção docente, contribuindo para a tomada de consciência dos interesses do grupo profissional. As reivindicações dessas associações estavam pautadas na:

[...] melhoria do estatuto (condições de entrada mais exigentes, formação mais longa e mais reconhecida academicamente, tratamentos mais elevados, sistema de seguridade social eficaz, etc.); ao controle da profissão (participação em todas as decisões concernentes à atividade docente, autonomia nas questões escolares, liberdade com relação às escolhas pedagógicas, etc.); à definição de uma carreira (vias de promoção econômica e profissional bem estabelecidas, acesso às funções inspetorias e ao ensino nas escolas normais, etc.). (NÓVOA, 1991, p. 128)

Ao longo do estabelecimento da docência como profissão, a associação docente, ou como hoje é chamado sindicato de professores, representou espaço de luta por melhorias nas

condições de trabalho, reconhecimento, valorização desses profissionais e movimento de defesa dos direitos coletivos. Pesquisa realizada por Almeida (2000) mostra que a experiência sindical brasileira contribuiu também para o desenvolvimento profissional docente por possibilitar aos professores, dentre outras questões, a participação em espaços de discussão e reflexão sobre a profissão e concorre para que a formação continuada esteja no cerne na atuação profissional.

A docência como profissão também é construída em torno de uma matriz feminina, pois a expansão da escolarização obrigatória para crianças e jovens, no século XIX faz ampliar o campo de trabalho que, conforme os padrões patriarcais e moralistas, era ideal para detentores de habilidades femininas e/ou maternais. A presença da mulher na educação primária era também uma forma de diminuir os custos de implementação dos sistemas de ensino, e obter uma mão de obra dócil e submissa (ALMEIDA,1991; COSTA, 2010).

Ao longo dos anos, o magistério tornou-se também oportunidade de inserção das mulheres no mercado de trabalho. A presença feminina na educação, principalmente na Educação Básica é predominante, inclusive no período atual, consoante a pesquisa realizada por Carvalho (2018), no ano de 2017, 81% dos professores da educação básica era do sexo feminino. O censo da educação superior do ano de 2019 corrobora com a concepção da docência como uma profissão feminina, ao apontar que, no referido ano o número de mulheres matriculadas nos cursos de licenciatura correspondia a 72,2% do total de matrículas.

Nóvoa (2003) descreve o processo histórico de constituição da docência estruturado em quatro etapas e duas dimensões, que apesar de não serem uma sequência rígida apresenta o delineamento da afirmação profissional docente. As quatro etapas da profissionalização docente se referem ao exercício da atividade docente como ocupação principal, a designação do suporte legal para o desempenho dessa atividade (licença/autorização), criação de instituições para a formação docente, e por último a constituição de associações profissionais de professores.

As dimensões da profissionalização do professor estão ligadas à adesão a valores éticos reguladores do cotidiano educativo e as relações entre o corpo docente, e também, à construção de um repertório de conhecimentos, saberes e técnicas necessários ao ato de ensinar. Nessa orientação, Roldão (2007), Tardif (2000), e Avalos (2009) revelam que as profissões se firmam em torno de saberes específicos e próprios, partilhados por um grupo. Imbernón (2011) corrobora com essa ideia ao defender que o docente enquanto profissional resulta do domínio de conhecimentos e habilidades especializadas. À vista disso, reforça-se a perspectiva da profissão docente não como uma vocação inata e sim construída por meio da formação especializada e da aquisição de conhecimentos próprios da docência, na esteira da exigência contemporânea de profissionalização cada vez mais segmentada e específica.

### 3.3.1 As mudanças sociais: os desafios impostos à docência

A profissão docente, no decorrer do tempo tornou-se complexa e diversificada, e tem as suas funções ampliadas, pois o modelo social, marcado por constantes transformações nos campos econômicos, culturais, políticos, impactam diretamente no trabalho do professor, e esse profissional é chamado a responder, de forma rápida e eficiente, as exigências impostas por essas modificações sociais. Tal situação ganha contornos ainda mais evidentes no contexto atual, pois a pandemia trouxe mudanças bruscas para o trabalho do professor, e contribuiu, consoante aos dados apresentados na introdução deste estudo, para a intensificação e precarização das atividades desenvolvidas pelo professor, improvisadas condições de trabalho, ampliação de horas dedicadas à preparação das aulas, e em alguns casos, até redução salarial.

Esteve (2009) advoga que a mudança social é elemento central do trabalho docente e por isso tais mudanças obrigam este profissional a remodelar o seu trabalho, inúmeras vezes, ao longo da carreira. Assim, aquele docente do século XVIII, leigo e com características missionárias, construído sob a concepção de que ensinar é uma tarefa simples, e tendo o seu papel apenas como transmitir conteúdos especializados já não mais atende às exigências do cenário educacional atual.

O modo como os professores respondem aos efeitos das mudanças sociais no contexto escolar depende da formação recebida e da capacidade prática de enfrentar as diversas situações-problemas comuns à sala de aula, pois segundo assegura Imbernón (2011) essas alterações sociais impõem aos docentes o desenvolvimento de “[...] capacidades de aprendizagem da relação, da convivência, da cultura do contexto e de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus semelhantes e com a comunidade que envolve a educação”. (IMBERNÓN, 2011, p.19).

Por isso, Esteve (2009) defende a formação do professor pautada nas mudanças sociais para que este profissional tenha condições para agir frente à metamorfose do cenário educacional. Imbernón (2011), também concorda com essa tese ao sustentar que é necessário “formar o professor na mudança e para a mudança” (p. 35). Todavia, autoridades educativas, sobretudo, programas de formação não conseguem acompanhar tais mudanças sociais, e assim a lentidão nas respostas as essas transformações afeta o desempenho da função docente, fazendo com que, muitas vezes, o professor sinta-se incapaz e desmotivado por não conseguir cumprir as obrigações colocadas (ESTEVE, 1995; 2009).

Diante desse quadro emerge dos gestores, familiares, agentes estatais, e da sociedade de modo geral, discursos de culpabilização do professor como único responsável por todos os



problemas do sistema de ensino. Tais sujeitos e tal juízo depositam, muitas vezes, na figura do professor a exclusiva responsabilidade pela má qualidade do ensino, pela evasão e baixo desempenho dos estudantes nas avaliações institucionais e, além disso, pela ausência de motivação do estudante em aprender e pela indisciplina escolar (ESTEVE, 1995). Na base do equívoco em tela está a conclusão falaciosa do professor como único agente responsável pela resolução dos problemas referentes ao ensino e à aprendizagem em sala de aula.

Esteve (1995) enumera doze indicadores básicos que resumem as principais transformações que influenciam na profissão docente. Tais indicadores de mudança levantados pelo autor, impactam de modo direto, na profissão docente, principalmente porque estes profissionais tentam responder, sem formação adequada e apoio das instituições e redes de ensino às adversidades do contexto educacional. Muitas vezes, para isso é exigido esforços e desgastes físicos e emocionais que podem desmotivar e desestimular o corpo docente, e também comprometer a saúde do professor. Esses indicadores de mudança na área educacional, tornaram-se ainda mais evidentes nesse período de pandemia da COVID-19, haja vista que, a adoção do ensino remoto emergencial acarretou mudanças repentinas na organização escolar e consequentemente o trabalho docente. Dentre esses indicadores salienta-se, aqueles que, conforme a produção acadêmica do período, mostram-se ganhar mais destaque nesse cenário de mudanças trazidos pela pandemia para o contexto educacional:

a) Aumento das exigências em relação ao professor, pois a novas demandas do ensino remoto tornou as funções docentes nesse contexto ainda mais alargadas, já que além de responsável pela mediação de conteúdo, esse profissional também passou a orientar as famílias quanto a realização das atividades do estudante, desenvolver domínio de recursos digitais não previstos na formação docente, e também oferecer maior suporte psicológico e emocional para o estudante;

b) Desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola: nesse sentido, Esteve (1995) defende o uso da internet e mídias de comunicação como potencializadoras do trabalho docente. Na conjuntura de suspensão das aulas presenciais, essas tecnologias tornaram-se o principal mecanismo para a manutenção das atividades de ensino, contudo, essa condição evidenciou o grande e velho problema que é a formação de professores para uso das tecnologias atreladas ao ensino;

c) Escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho: esse também é um indicativo que se sobrepõe no cenário atual, pois o docente precisou improvisar um espaço doméstico, dispor de equipamentos próprios e conectividade para continuar suas atividades

laborais e, na maior parte dos casos, sem nenhum apoio das escolas e/ou redes de ensino na adequação para essa nova realidade;

d) Fragmentação do trabalho do professor: o professor no seu dia a dia já desenvolve uma variedade de funções no espaço escolar. Com a suspensão das aulas presenciais isso se tornou ainda maior, pois para manter a continuidade do ano letivo, e conseqüentemente o vínculo com os estudantes, os profissionais tiveram que aderir a inúmeras novas responsabilidades como a gestão de grupos de comunicação via mídias digitais, elaboração de material didático apropriado para esse ambiente, acompanhamento e orientação das famílias dos alunos, gravação de videoaulas, dentre outros que, concorrem para a intensificação do trabalho docente, e conseqüentemente para a exaustão física e psicológica desse profissional.

Ante as essas mudanças trazidas pela pandemia da COVID-19, quais poderão continuar afetando a atividade docente durante um longo período, inclusive no pós pandemia. Por esse motivo, para atender aos desafios trazidos por tantas transformações da escola, carece-se de um profissional com a capacidade de aprender a aprender, de construir e mobilizar saberes, de interagir com os pares, bem como, com a capacidade de refletir sobre a própria prática docente. No entanto, a construção do profissional com essas características perpassa por uma formação permanente constituída, de modo como argumenta Mizukami *et. Al.* (2010, p. 43), não como treinamento, mas de maneira que contemple “[...] uma formação integral, não limitada a mera transferência de conteúdos, métodos e técnicas, mas, sim, orientada [...] a aprender a pensar, a refletir criticamente a identificar a resolver problemas, a investigar, a aprender a ensinar”.

Diante disso, torna-se essencial pensar o desenvolvimento profissional docente não só ligado às questões de formação permanente, aprendizagens e construção de saberes, mas também, a garantia de condições satisfatórias para realização do trabalho, como também os aspectos ligados à valorização salarial e social da profissão. Considerando a relevância da promoção do DPD para atuação profissional docente nas próximas seções será discutido elementos importantes para este processo como formação, aprendizagens e saberes docentes, tal como condições de trabalho.

### 3.4 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE – DPD

A docência é uma atividade complexa e sua aprendizagem perpassa por diversas etapas formativas. Ensinar é um conhecimento em construção e não um conjunto de regras a serem aplicadas indiscriminadamente a todo contexto de ensino e aprendizagem. Aprender a ensinar não é processo que se concretiza no findar da graduação, pois acontece de forma contínua e

variada no decorrer de toda a trajetória pessoal e profissional do docente, e inicia mesmo antes da formação inicial para a profissão.

Durante muito tempo perdurou, e ainda perdura, a concepção de formação, inicial e permanente, como fatores suficientes para preparar o professor para o exercício profissional da docência. No entanto, as discussões no cenário educacional sinalizam que apenas a oferta de formações, muitas vezes fragmentadas e de caráter eventual, não garantem ao professor a capacidade plena para o exercício do trabalho docente, principalmente por ser o cenário escolar, espaço permeado pelas mudanças sociais, as quais demanda do professor a construção de habilidades, aptidões, e saberes para responder aos desafios e dilemas da prática escolar. Em oposição ao processo tradicional de formação, apoiado em cursos estanques e que não dialogam com o dia a dia da escola e a prática profissional, surge na literatura, o Desenvolvimento Profissional Docente, o qual implica evolução e continuidade superando a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores (FIORENTINI e CRECI, 2013; MARTÍNEZ, 2010; MARCELO, 1999).

Quando se debate a temática do desenvolvimento profissional docente, Marcelo (1999, 2009) é referência recorrente. Para o autor a utilização do termo condiz com a profissão da docência, já que o trabalho do professor requer constante aprendizagem, e este não aprende apenas em ambientes formais, com cursos e capacitações, mas também nas vivências escolares, nas experiências, e com o modo de habitar a profissão. Segundo Marcelo (1999, p. 137), com base nos estudos de Rudduck (1987 *apud* MARCELO, 1999, p. ):

“[...] o conceito de desenvolvimento profissional docente pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para mudança. Esta perspectiva constitui um marco decisivo para a resolução dos problemas escolares no sentido de superação do caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores.

O conceito de DPD, durante muito tempo, foi utilizado como sinônimo de formação permanente, no entanto, Imbernón (2014) defende que essa atitude é restritiva, pois coloca a formação como o único mecanismo para desenvolvimento do professor. A formação representa um elemento importante para o desenvolvimento docente, mas não é o único, pois na concepção do autor, o DPD é composto por diversos aspectos que oportunizam ou dificultam o crescimento profissional do professor, desse modo: “A profissão docente se desenvolve por diversos fatores como: salário, a demanda de mercado de trabalho, o clima nas escolas [...], a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e, é claro, pela formação permanente” (p.46).

Em concordância com essa concepção, Oliveira-Formosinho (2009), advoga que formação continuada e o DPD são perspectivas diferentes acerca da educação permanente do professor, e, portanto, não se equivalem. De acordo com a autora, a formação docente é analisada como um processo ensino/formação, e o desenvolvimento profissional como aprendizagem e crescimento, assim o “Desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e integrador do que a formação contínua. Não é um processo puramente individual, mas um processo em contexto.” (p.25). Destarte, o DPD é um processo contínuo de melhoria da prática docente, focalizada no professor, abrangendo processos formais e não formais, com objetivo de proporcionar transformações educativas em prol dos estudantes, da família e de toda a comunidade escolar, ou seja, busca melhorar não somente a atuação docente, mas todo o processo de ensino e aprendizagem, incluindo todos os agentes de tal processo. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Nessa concepção Oliveira-Formosinho (2009), sinaliza três perspectivas do Desenvolvimento Profissional Docente: 1. *Desenvolvimento do professor como o desenvolvimento dos conhecimentos e competências*: relacionada ao aperfeiçoamento de saberes de conteúdo e de procedimentos de ensino. 2. *Desenvolvimento do professor como desenvolvimento da compreensão de si mesmo*: considera que o DPD também é um processo de desenvolvimento pessoal, em que os valores, atitudes e crenças do professor têm importante papel no seu desenvolvimento profissional. Essa perspectiva está relacionada também com a dimensão do trabalho e da carreira profissional, pois, os incentivos, promoções podem provocar o contentamento ou insatisfação docente. 3. *Desenvolvimento do professor como mudança ecológica*: está relacionada ao contexto de trabalho e de ensino.

Nessa mesma perspectiva Marcelo (1999, p.138), apresenta como dimensões do desenvolvimento profissional docente: a) o desenvolvimento pedagógico: ligado ao aprimoramento do ensino do professor, b) conhecimento e compreensão de si: objetiva que o professor crie uma imagem de autorrealização de si c) desenvolvimento cognitivo: ligado ao aperfeiçoamento de estratégias de aquisição e processamento da informação; e o d) desenvolvimento teórico: relacionada à reflexão do docente acerca da sua prática.

Corroborando com as dimensões e perspectivas do DPD, destacadas acima, Imbernón (2014) acrescenta que DPD decorre do desenvolvimento pedagógico, do conhecimento e compreensão de si mesmo, e do desenvolvimento cognitivo e teórico, porém tudo isso pode ser delimitado ou fomentado pelo contexto profissional. Diante disso, pode-se inferir que DPD está relacionado com a construção de saberes docentes, do reconhecimento do próprio professor enquanto profissional, construção da autonomia, capacidade reflexiva do docente, bem como,

com a situação real de trabalho docente, ou seja, os recursos disponíveis, carga horária, salário, número de turmas e de estudantes, e outros.

Marcelo (1999) ainda aponta para cinco modelos de desenvolvimento profissional: 1) autônomo: os professores produzem aprendizagens autodirigidas e autoindicadas; 2) o modelo baseado na observação e supervisão: acontece a partir da reflexão e análise do trabalho docente compartilhado com outros colegas. 3) modelo por meio do desenvolvimento curricular e organizacional: adaptação do currículo para resolver problemas que emergem no contexto escolar; 4) cursos de formação: relacionado a espaços formais de formação, que proporcionam a aprendizagem por meio da interação e coletividade, e 5) o modelo baseado na investigação: nesse modelo a aprendizagem acontece através da investigação de situações do ambiente escolar.

Destaca entre esses modelos o DPD autônomo, visto que, de acordo com as pesquisas apresentadas na introdução deste trabalho, é um modelo identificado como recorrentemente buscado pelos docentes durante a implantação do ensino remoto emergencial, nesse cenário pandêmico. O desenvolvimento profissional autônomo está ligado “[...] a uma concepção de desenvolvimento profissional, segundo o qual os professores decidem aprender por si mesmos aqueles conhecimentos ou competências que consideram necessários para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal”. (MARCELO, 1999, p.150). Ainda segundo o autor, esse desenvolvimento profissional é buscado quando os docentes compreendem que os conhecimentos os quais dispõem não são suficientes para atender às necessidades do seu trabalho.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) definem o desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo, amplo, dinâmico e completo e flexível, no qual estão inseridas diferentes modalidades e espaços formativos. Esse processo é influenciado por fatores como condições de trabalho oferecidas pela instituição, salário, mercado de trabalho, reconhecimento social da categoria e autonomia intelectual do professor, então, por isso que o DPD faz parte de um campo mais global e não pode ser resumido as formações permanentes vivenciadas pelos docentes ao longo de suas trajetórias profissionais. Para esses autores, o movimento do desenvolvimento profissional acontece na reflexão de modo crítico e compartilhado entre os pares a respeito da prática educativa. Assim:

O desenvolvimento profissional é favorecido quando os professores têm oportunidades de refletir, pesquisar de forma crítica, com seus pares, sobre as práticas educativas; explicitam suas crenças e preocupações, analisam os contextos e a partir dessas informações experimentam novas formas para suas práticas educativas (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003, p. 68).

Desse modo, o desenvolvimento profissional é compreendido como oportunidade de aprendizagem, construída também na interação com colegas de profissão, a qual contribui para a promoção da capacidade crítica e reflexiva do professor acerca da sua prática. Diante disso, entende-se que o desenvolvimento profissional docente está ligado também com a dimensão do aprender a profissão. Calvo (2009), afirma que os processos relacionados à aprendizagem da docência ao longo da carreira se articulam com fatores ligados ao DPD. Já Ramalho e Nunes (2014) defendem que, a aprendizagem da docência, assim como a formação, são elementos que contribuem para o desenvolvimento do docente, mas para que isso aconteça, a aprendizagem precisa possibilitar a construção de saberes e a ampliação de valores e atitudes acerca da prática profissional, a partir da experiência e da interação com os pares. É necessário também uma concepção de formação permanente superando os tradicionais cursos isolados e distantes da realidade educacional e valorizando as aprendizagens que ocorrem no exercício diário da função docente.

Ainda nesse sentido, Marcelo (1999) chega a apontar a reflexão como modelo de DPD. Para o autor, “[...] o objetivo de qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitem conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente [...]” (p. 153). A relevância da reflexão no DPD, consiste, então, na possibilidade de tornar o professor autoconsciente do seu papel no processo de ensino, e assim, aprimorar a prática educativa, identificar os erros e acertos cometidos, e construir novos caminhos para o aperfeiçoamento do seu trabalho.

A utilização de diferentes referenciais teóricos, mas complementares, para discutir a respeito da conceptualização do desenvolvimento profissional docente, permite perceber que, apesar de variados, os conceitos apresentados convergem em vários aspectos. Com base nas discussões Oliveira-Formosinho (2009), Marcelo (1999, 2009) e Imbernón (2014), compreende-se que o desenvolvimento profissional ocorre por meio de diversos aspectos, como a formação inicial e continuada, do aperfeiçoamento de conhecimentos e saberes relacionados ao ensino, condições de trabalho, remuneração e valorização profissional, relação com colegas de profissão, clima organizacional, pelas experiências construídas ao longo da carreira, atitudes e valores do professor, e também por meio da prática diária das atividades de ensino.

Os autores também são unânimes em considerar a formação como um importante componente constitutivo do processo de desenvolvimento profissional, assim no próximo tópico será apresentado algumas considerações a respeito da formação docente como um elemento imbricado ao desenvolvimento profissional docente.

### 3.5 FORMAÇÃO DOCENTE COMO ELEMENTO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A formação docente é temática recorrente nas pesquisas e discussões acadêmicas, e como mostrado na seção anterior, configura-se como um elemento primordial para o desenvolvimento profissional docente, inclusive durante muito tempo foram considerados como sinônimos. Face a isso, e apoiado na literatura a respeito da temática, busca-se apresentar nessa seção a perspectiva e conceito de formação docente adotado nesta pesquisa.

O sentido historicamente atribuído à formação está ligado à preparação e desenvolvimento do indivíduo para ingresso na profissão, contribuindo para a superação da concepção da docência como vocação ou dom inato. Contudo, o conceito de formação docente adotado neste trabalho vai além da perspectiva de preparação estanque para a atividade profissional, a qual se finda na graduação. Concebe-se a formação como um processo contínuo, complexo o qual acontece ao longo de toda a vida. Nessa perspectiva, apoia-se nas contribuições de Mizukami *et. Al.* (2010) a qual apresenta a seguinte concepção de formação docente:

[...] o conceito de formação docente é relacionado ao de aprendizagem permanente, que considera os saberes e competências docentes como resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola. (MIZUKAMI, *et. Al.* 2010, p. 21)

Como infere-se do conceito apresentado por de Mizukami *et. Al.* (2010) a formação docente acontece em diversos espaços e contextos, incluídos os ambientes formais de formação e as experiências vividas ao longo da trajetória de vida. O processo formativo promove a construção e reconstrução de saberes, competências, valores e crenças que dão suporte à prática educativa desse profissional. Os estudos de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) também convergem com essa perspectiva de formação profissional, ao concebê-la como processo permanente de aquisição, estruturação e reestruturação de conhecimentos, saberes, habilidades e hábitos que sustentam a prática profissional.

Acrescenta-se ainda a essa discussão, a concepção de formação apresentada por Nóvoa, para o autor a formação docente não baseia apenas em ensinar questões práticas ou a preparação profissional no sentido de aplicação de técnicas, mas de oferecer subsídios para a compreensão da complexidade a qual envolve a profissão docente, para isso é necessário uma “ligação orgânica” entre professor, escola e universidade, pois nessa articulação desenvolve-se uma

formação docente em sentido amplo e contemplando as necessidades de uma profissão tão complexa quanto à docência. Nesse sentido, é necessário estimular nesses profissionais o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva acerca das suas práticas, proporcionando assim, a construção da autonomia docente. Para Nóvoa (2019, 2017) a formação docente também deve acontecer em colaboração entre os pares, pois a aprendizagem da profissão também se desenvolve na interação entre os colegas de profissão, no cotidiano escolar. Imbernón (2011) também defende essa interação e troca de experiências entre pares como um dos eixos estruturantes da formação docente, pois a reflexão em grupo a respeito da sua prática pedagógica, contribui para o processo de autoavaliação de comportamentos, condutas, atitudes e abordagens metodológicas, favorecendo assim a reorientação do trabalho docente quando necessário.

É comum encontrar nos estudos a respeito de formação docente, a diferenciação entre formação inicial e formação permanente. A formação inicial é a denominação utilizada para nomear os cursos de preparação profissional do futuro docente, realizados em instituições de ensino superior especializadas na formação profissional. A formação permanente ou continuada acontece ao longo da trajetória profissional, com objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho docente no decorrer do tempo.

Na perspectiva de Imbernón (2011) a formação inicial é o espaço em que começa a socialização profissional. Tal formação fornece as bases para a construção do conhecimento pedagógico especializado. Contudo, é uníssono na literatura educacional a concepção de que a formação inicial sozinha não é suficiente para formar professores para atender a todas as demandas e dilemas da profissão, em função disso, esse profissional precisará de uma formação permanente que dê suporte e direcionamento na superação desses desafios. (IMBERNÓN, 2011; MIZUKAMI *et. Al.* 2010; NÓVOA, 2017).

Por esse aspecto, existe a necessidade de compreender a docência como uma profissão em constante e permanente formação, nesse sentido, Imbernón (2011, p. 67) defende uma formação inicial que prepare o professor “[...] para uma profissão que exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional, até mesmo em âmbitos que, nesta etapa de sua formação, nem sequer suspeitem.” Dessa maneira, compreende-se que a aprender a ensinar não se encerra no processo formativo inicial, mas perdura por toda o itinerário profissional, por isso concorda-se que a formação inicial e permanente do professor precisam estar articuladas (RAMALHO e NUÑEZ, 2014, PIMENTA, 2012 ), pois, a primeira preparar para o ingresso e início das atividades profissionais e a segunda, oferece subsídios para a construção de conhecimentos essenciais para a prática e potencializa o desenvolvimento profissional



Sob essa óptica a formação permanente do professor não pode ser concebida como um conjunto de cursos pontuais, sem a devida articulação com prática docente atual e futura, e sem a orientação para um projeto de desenvolvimento profissional dos professores (RAMALHO e NUÑEZ, 2014). Essa noção de formação tem uma conotação que supera a ideia da oferta de uma gama de cursos isolados da realidade educacional, e passa a ser estruturada a partir dos desafios e dilemas da atuação docente no âmbito escolar. Em vista disso, a formação não pode estar pautada apenas na preparação de técnicas sobre como ensinar, mas alicerçada no desenvolvimento de uma postura reflexiva a respeito do trabalho docente com objetivo de aprimorar a prática educativa. Desse modo, defende-se uma formação para além do domínio de técnicas e que atenda as reais necessidades dos professores, possibilitando a construção de conhecimentos didáticos, pedagógicos, metodológicos, bem como estratégias que estimulem a autonomia participação do estudante na construção da aprendizagem. Corroborando com essa perspectiva Imbernón (2011) reconhece como eixo fundamental do currículo de formação docente o desenvolvimento das capacidades reflexivas do professor a respeito à própria prática docente, com o objetivo principal de motivar esse profissional a: “[...] aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária” (IMBERNÓN, 2011, p.55)

Do ponto de vista de Pimenta (2012) a formação docente integra o ambiente escolar como espaço de trabalho e formação. Para a autora a concepção do contexto escolar como espaço formativo pode acontecer a partir da organização de redes de formação continuada envolvendo práticas curriculares participativas e a gestão democrática (PIMENTA, 2012). Imbernón (2011) também defende a tese de uma formação a partir da escola, para o referido autor não se trata apenas da alteração do espaço físico de realização das formações, mas de fomentar a colaboração entre os professores, para juntos desenvolverem soluções pertinentes para os problemas do cotidiano escolar.

Complementando a discussão Nóvoa (2002) defende uma formação permanente alicerçada na experiência profissional na perspectiva de construção de saberes e na partilha dessas experiências e saberes docentes entre os professores, promovendo a criação de espaços em que o docente ocupe o papel de formador e de formando. Nessa perspectiva de formação percebe-se dois pontos em destaque, o primeiro é o desenvolvimento da autonomia docente e da interação entre esses profissionais no processo formativo, e o segundo, é a valorização de uma formação baseada na realidade escolar. Nesse movimento os professores partilhavam as dificuldades e desafios de ensinar, bem como suas limitações e experiências, e juntos podem promover mudanças na seus contextos de trabalho. Nesse cenário mostra-se também a

relevância do protagonismo do professor frente ao seu processo formativo proporcionando a constituição de um perfil profissional capaz de construir seus saberes, de acordo com a complexidade inerente ao ambiente educacional e não apenas um consumidor de conhecimentos produzidos fora da docência.

Ao conferir ao docente um lugar central no processo formativo, a autoformação se destaca como elemento importante para o desenvolvimento profissional docente, principalmente porque a partir dela o professor busca construir seus conhecimentos motivado pelos seus interesses, intenções, motivações e necessidades formativas. Marcelo (1999, p.19) explica a autoformação como “[...] uma formação em que o indivíduo participa de forma independente, tendo sob seu próprio controle, os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação.” Nesse sentido, a autoformação propicia ao docente espaços de construção de conhecimentos com autonomia e liberdade, podendo estabelecer seu próprio tempo e estratégias para aprender. A autoformação também possibilita que o docente busque essas formações a partir das suas lacunas formativas e das reais demandas concretas do ensino.

Já para Pimenta (2012) a autoformação integra o processo formativo do professor e fundamenta-se na constante (re)construção dos saberes docentes a partir da confrontação com as experiências vivenciadas na profissão. À vista disso, a experiência docente pode ser considerada um elemento de autoformação, mas para isso ela precisa estar embasada em uma reflexão crítica para não se tornar uma reiteração de achismos e crenças individuais (Marcelo, 2009). Nesse sentido, surge, em concordância ao que já é defendido por Imbernón (2011) e Nóvoa (2002) a necessidade de fomentar a capacidade crítica e reflexiva dos professores e assim facilitar a dinâmica autoformativa e compartilhada entre esses profissionais docentes. Por meio desses movimentos é possível desenvolver alternativas para o enfrentamento dos desafios impostos à prática educativa, construir novos caminhos para a atuação docente, sobretudo no contexto de imprevisibilidade como o escolar.

As considerações aqui expostas, permitem concluir que a formação docente não é um elemento isolado concluído ao final de um curso, mas contínua e pautada nas necessidades e experiências profissionais dos docentes, tendo o contexto educacional como lugar primordial para o processo formativo. Tomando como referências os autores abordados nesse texto, compreende-se também a necessidade de pensar a formação docente apoiada no desenvolvimento da postura autônoma, crítica e reflexiva do professor, e também da valorização do protagonismo docente e da interação entre os profissionais no processo formativo, para que assim, esses profissionais invistam na sua autoformação norteada com intuito de aperfeiçoar a prática docente. Diante dessa discussão acerca da formação docente

compreende-se os processos formativos como uma oportunidade de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docente por permitir o crescimento e aperfeiçoamento do professor enquanto profissional da educação.

Por fim, vale acrescentar que o fomento à formação permanente do professor torna-se ainda mais indispensável no contexto da Educação Profissional e Tecnológica tendo em consideração que muitos desses professores são oriundos de diversas áreas, inclusive distantes do contexto educacional, e não passaram pela formação inicial para a docência. Muitos desses profissionais tornam-se professor ao ingressar nos Institutos, assim o conhecimento de base inicial é o da área técnica, e os conhecimentos didáticos-pedagógicos são poucos e insuficientes para o trabalho docente (CRUZ, 2020). Soma-se a isso o fato de os Ifs oferecerem um ensino verticalizado, ou seja, da Educação Básica a cursos Pós-Graduação, e em algumas instituições, os docentes lecionam em mais de um segmento. Entre os docentes que lecionam somente na Educação Básica da REFEPT, tem ainda a especificidade do objetivo do ensino, em razão de ser, além da última etapa do ensino básico (ensino médio), também proporciona a habilitação profissional aos estudantes. Nessa circunstância, a oferta de formações docentes a partir das interações com os pares, e conseqüentemente as possibilidades de aprendizagem oriundas da experiência, são fatores basilares para o desenvolvimento profissional desses professores.

Perante às singularidades da formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica na próxima seção será abordado as particularidades da formação docente dos profissionais que atuam na RFEPT, detidamente, àqueles que atuam no ensino médio integrado.

### **3.5.1 Formação de Professores no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica – EPT**

Pesquisas realizadas por Machado (2011) mostram que durante muito tempo a formação de professores para o ensino básico esteve separada da formação de docentes para o ensino profissional, tendo estes, uma formação para a docência pautada no assistencialismo, e destinada a pessoas menos favorecidas economicamente, já que o objetivo era formar professores para ensinar técnicas de trabalho manual nas escolas primárias. Segundo Barbosa, Machado e Afonso (2020) a problemática da formação docente para o ensino profissionalizante retoma ao período da criação das escolas de artífices, pois a fundação dessas instituições expôs a ausência de profissionais para o ensino, por isso, foi criada, em 1917, a *Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz*, a qual se configura como: “[..] a primeira iniciativa

governamental voltada à formação de docentes para a educação profissional. Essa instituição funcionou por 20 anos, mas não atendeu plenamente sua finalidade, limitando-se basicamente a formar docentes para as aulas de trabalhos manuais de escolas primárias” (BARBOSA; MACHADO; AFONSO, 2020, p. 65).

Os debates acadêmicos no que diz respeito à formação docente para EPT, não distinguem o nível de atuação desses docentes, haja vista que, por esta rede ofertar desde a Educação Básica (ensino médio) até cursos de pós-graduação, os ingressantes na carreira docente da Educação Básica Técnica e Tecnológica – EBTT poderão, a depender, da unidade de lotação, atuar em mais de um nível de ensino. Destaca-se também que a docência na EPT torna-se bastante diversificada já que o ingresso na profissão pode acontecer mediante titulação de licenciatura, bacharelados e tecnólogos.

A docência na EPT é marcada pela descontinuidade de políticas de formação de professores, que começa com a alteração da LDB pela lei 11.741/2008 e se estende até os dias atuais. Com a inclusão do ensino profissional à educação básica na LDB, há exigência legal de que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (...)” (BRASIL, 1996), passou a ser estendida também para o ensino profissional. No entanto, conforme afirma Machado (2011), tal requisito ficou apenas na formalidade legal, pois o recrutamento de professores seguiu pautado no domínio de conhecimentos específicos e na experiência prática, portanto muitos desses profissionais tornaram-se professores apenas ao ingressar nos IFs.

Cruz e Vital (2014), corroboram com esse argumento, pois ao analisar processos seletivos para a contratação de professores da rede federal, percebe-se a “[...] ênfase dada aos conhecimentos específicos em detrimento aos conhecimentos didático-pedagógicos, [...] e a precariedade gerada pela indefinição ou ambiguidade quanto à titulação básica, habilitação pela via da licenciatura e ou a realização de curso de mestrado e doutorado” (p.37). Esse quadro reforça a ideia de profissão docente como um dom inato, e como requisito para seu exercício apenas saberes a respeito do conteúdo a ser ensinado. No entanto, como é defendido por Imbernón (2011), Tardif (2014) Pimenta (2012), a profissão docente se constitui para além da transmissão de conhecimentos técnicos e requer conhecimento pedagógico específico no qual reside a especificidade da docência.

Ainda nessa perspectiva Carvalho e Souza (2014) apontam em seus estudos que o campo de formação de professores, de modo geral, não têm se preocupado com a formação para a EPT, pois tal formação não é contemplada no âmbito dos cursos de licenciaturas, inclusive do curso

de pedagogia. Isso evidencia que mesmo os docentes oriundos das licenciaturas não encontram uma formação inicial que atenda às especificidades do ensino técnico e profissionalizante, e assim, concorda-se com Carvalho e Souza (2014, p. 903) quando afirmam que um: “[...] modelo de formação pedagógica que ignora as especificidades dos campos da docência não pode responder adequadamente às demandas de formação do professor em geral, nem do professor da EPT”

Ao tratar da formação docente para a EPT é importante considerar a resolução nº 06/2012 do CNE, documento definidor das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. No que tange à formação docente, a resolução estabelece que até o ano de 2020, os docentes da EPT, bacharéis e tecnólogos, deveriam possuir alguma formação pedagógica. Para a DCNEPT essa formação poderia ser adquirida por meio de pós-graduação *latu sensu* de caráter pedagógico e com trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, relativos à prática docente, através de programas de reconhecimento de saberes e competências, e também por meio de cursos de segunda licenciatura, diversa da primeira, que habilitasse o profissional para o exercício da docência.

É importante ressaltar que a resolução nº 06/2012 reconhece que o exercício da docência requer conhecimentos pedagógicos específicos e não somente saberes técnicos. Contudo, a realidade nos IFs, principalmente no âmbito do EMIEPT, é caracterizada por um quadro de docentes licenciados, ministrando disciplinas do currículo básico, e bacharéis e tecnólogos trabalhando com os componentes ligados à área de capacitação profissional. Diante dessa realidade Moura (2008), defende que o professor que atua nessa modalidade de ensino:

[...] tenha uma formação específica que lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da educação profissional e, em particular, da área do curso no qual ele está lecionando ou vai lecionar no sentido de estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a diminuição da fragmentação do currículo. (MOURA, 2008, p.32)

Nesse sentido, o autor defende que a formação docente para a EMIEPT deve ser articulada entre os docentes tanto do currículo propedêutico quanto da área profissionalizante, visto que, essa aproximação entre as áreas contribui para a consolidação da indissociabilidade entre formação geral e profissional. Machado (2011, p. 694) também confirma esse argumento pois, para a autora a implantação do EMIEPT “demanda formação docente continuada, de modo a assegurar o necessário trabalho coletivo e colaborativo dos professores de conteúdos da educação geral e profissional”.

No entanto, mais recentemente, a resolução nº 01/2021, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica – DCNEPT, vai em direção contrária a essa articulação, pois deixa transparecer que a responsabilidade do professor dos componentes curriculares da formação técnica profissional deve estar ligada apenas ao desenvolvimento instrumental do aluno. A resolução nº 01/2021 também contribui para a descontinuidade da política de formação docente para a EPT e para a desvalorização da profissão, dado que, ao admitir o ingresso na docência pelo reconhecimento do notório saber desconsidera-se as especificidades ensino e da profissão como espaços de saberes próprios e desconsidera a relevância destes saberes no processo de ensino e aprendizagem e na formação/atuação dos professores.

Essa perspectiva formativa de integração entre os professores, ignorada na resolução nº 01/2021, torna-se muito relevante na conjuntura da EPT, em que há uma diversidade de perfil profissional, pois, como defende Nóvoa (2019, p.06) “Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, a colaboração dos professores”. Assim, a formação também se constitui por meio das interações entre colegas, ou seja, no dia a dia da profissão, das experiências adquiridas nas situações reais de ensino.

Constata-se que o debate a respeito da formação docente na EPT cresceu nos últimos tempos, muito em razão da ampliação da RFEPCT, o que fez a demanda de professores para esse segmento expandir. Essa situação evidenciou a fragmentação da formação profissional desses professores, e expôs os desafios da atuação docente nesse cenário, que se manifestam, sobretudo no EMIEPT:

[...] de vários modos, principalmente quando se pensa nas novas necessidades e demandas político-pedagógicas dirigidas a eles: mais diálogos com o mundo do trabalho e a educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais; enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, porquanto sujeito de direitos e da palavra. (MACHADO, 2011, p. 694).

Ante a esses desafios históricos da formação docente na EPT, faz-se necessário o investimento em políticas de formação que contribuam para o desenvolvimento profissional docente ao longo da sua trajetória profissional.

Assim, compreende-se a formação permanente como importante elemento para o desenvolvimento profissional, e também um espaço de construção de aprendizagens e saberes por meio da reflexão sobre a prática, desse modo, na próxima seção, será discutido aspectos

relacionados à aprendizagem da docência como um processo que inicia antes mesmo do ingresso na profissão e continua ao longo da carreira.

### 3.6 APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA COMO ELEMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A aprendizagem da docência, assim como a formação permanente, constitui-se um elemento importante para o desenvolvimento profissional docente (CUNHA, 2018; RAMALHO e NUNEZ, 2014). Os professores aprendem a ser docente de diferentes maneiras e em espaços formais de formação e nas vivências de situações reais e problemáticas do ensino, as quais exigem o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva por parte desses profissionais (CUNHA, 2018; RAMALHO e NUNEZ, 2014).

Como diz Mizukami *et. al.* (2010, p. 74):

“Situações concretas de ensino e aprendizagem podem requerer, por sua vez, que os professores desenvolvam novas compreensões relacionadas tanto aos alunos quanto aos papéis que desempenham em suas salas de aula, escola e comunidade de aprendizagem mais ampla, de forma a proporcionar avanços em seus processos de aprendizagem profissional.

Partindo dessa reflexão, a aprendizagem da docência acontece diante da conjuntura real da atuação docente, em que o professor se coloca diante de desafios e dilemas, os quais não são possíveis de serem resolvidos apenas com os conhecimentos produzidos na formação inicial. Ainda nesse sentido Cunha (2018) acrescenta que essas situações de ensino são elementos centrais nos processos de aprendizagem, dessa forma, pode-se afirmar, que aprender a ensinar não é um processo restrito à formação oficial para a docência (cursos de licenciaturas) mas acontece longo de toda a carreira profissional, sendo a escola um espaço primordial para a construção das aprendizagens da docência.

Ramalho e Nuñez (2014) completa ainda que tais aprendizagens são desenvolvidas a partir dos motivos, interesses, necessidades do professor em buscar novos conhecimentos e competências para o desenvolvimento do trabalho docente. Além do mais, nas palavras desses autores:

Aprendizagem acontece quando há mudanças de conhecimentos, habilidades, condutas, experiências no processo de aperfeiçoamento das suas competências profissionais, para serem integradas como elementos na configuração e reestruturação das identidades e do desenvolvimento profissional, face às novas necessidades, aos motivos e perspectivas. (RAMALHO e NUNEZ, 2014, p. 25)

Partindo dessa reflexão compreende-se que a construção de aprendizagens da docência contribui para o aperfeiçoamento da prática docente, e conseqüentemente para o desenvolvimento profissional docente, pois torna-se um processo ativo de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades e competências.

Os autores utilizados para construir essa discussão teórica, são unânimes em considerar a experiência como importante elemento do processo de aprendizagem docente, bem como, o compartilhamento dessas experiências entre pares (CUNHA, 2018; RAMALHO e NUNEZ, 2014; MIZUKAMI *et. al.* 2010).

Como diz Cunha (2018, p. 201):

Os professores são pessoas que se formam ao longo da vida em diversos contextos vivenciais. Assim, as experiências que vivem em função das posições que ocupam nos diferentes contextos e a reflexão que produzem sobre essas mesmas experiências, são sempre significativas e influenciam na forma de ser professor, seja por convergência seja por divergência a determinadas posturas.

Conforme essa perspectiva, a experiência exerce forte influência sobre a aprendizagem docente, pois tornar-se professor além de ser um processo contínuo, o qual exige formação especializada, é marcado também pelas vivências pessoais, profissionais e sociais, que se contextualizam no local de trabalho, ou seja, na escola. Assim, pode-se afirmar que “[...] os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente” (FIORENTINI e CRECI, 2013, p.13). Por isso, é possível considerar que a experiências vivenciadas pelos docentes no contexto de ensino remoto podem possibilitar o desenvolvimento profissional, e conseqüentemente a constituição e mobilização de novos conhecimentos e habilidades profissionais.

Nessa direção, Pimenta (2006) afirma que diante de situações novas os professores constroem soluções e caminhos inéditos constituindo conjunto de experiências que podem ser utilizadas em outros contextos. Tal compreensão leva a considerar a experiência no ensino remoto como importante elemento na construção de novas aprendizagens para o professor, dado que, é possível que as vivências experienciais nesse contexto se configurem, mesmo que a duras penas, como espaço privilegiado de aprendizagem, pois, deste modo, os docentes revisam seus saberes de acordo com as demandas emergentes.

A imprevisibilidade e desafios de médio e longo prazo trazidos para a educação, pela pandemia, e conseqüentemente, também, para o trabalho docente, fazem as palavras de Libâneo (2011, p. 30) ganharem ainda mais relevância a respeito das demandas impressas a esse



profissional: “[...] a capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidades de articular as aulas com as mídias e multimídias”. Então, pensar o desenvolvimento profissional docente nesse contexto é essencial, ultrapassando a perspectiva de formação pautadas na prescrição de estratégias didáticas, e possibilitar o desenvolvimento da autonomia e da postura reflexiva do professor.

Pensar o desenvolvimento docente como um processo contínuo que acontece ao longo da jornada profissional requer compreender a docência como espaço de (re)construção de saberes específicos da profissão, desse modo, na próxima seção será apresentado o conceito de saberes docentes e as classificações desses de acordo com literatura da área.

### 3.7 SABERES DA DOCÊNCIA

Em um estudo a respeito da docência é preciso compreendê-la como uma profissional que comporta uma multiplicidade de saberes os quais fundamentam a prática docente. Nesse sentido, atribui-se “à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 60). Nessa perspectiva o saber docente abarca uma gama de conhecimentos relativos ao trabalho do professor, os quais vão além do domínio dos conteúdos, e permitem a esse profissional, interpretar, conduzir e gerenciar o seu ambiente de atuação profissional

A relação do professor com seus saberes não é configurada pela mera transmissão de conhecimentos construídos fora da profissão docente, esses profissionais também constroem e ressignificam seus saberes a partir da atuação nos contextos reais de ensino, por isso, “todo saber implica um processo de aprendizagem e formação” (TARDIF, 2014, p. 35). Nessa perspectiva a temática do saber docente, contribui para a investigação a respeito dos processos de formação, aprendizagens e desenvolvimento profissional do docente. (NUNES, 2001; TARDIF, 2014; TARDIF E RAYMOND, 2000).

Tardif (2014) com base nas suas investigações apresenta uma teoria a respeito das origens dos saberes docentes e os modos de integração destes no trabalho do professor:

1. Saberes pessoais: Surgem das vivências familiares, dos processos sociais educacionais mais abrangentes e não formais e se integram à prática docente pelas histórias de vida e pela socialização primária.

2. Saberes provenientes da formação escolar anterior à profissionalização: oriundos das trajetórias escolares formais anteriores à formação para o magistério, e constituem na prática por meio dos modelos de professores que se tem ao longo da vida escolar e pelas socializações nesses espaços de escolarização.
3. Saberes provenientes da formação profissional: originam-se da formação inicial e permanente para o exercício da docência, nos estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de capacitação.
4. Saberes provenientes dos programas e livros didáticos utilizados no trabalho: provém da utilização de instrumentos de trabalho como livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas e programas.
5. Saberes provenientes da experiência na profissão, na sala de aula e na escola: advém da atuação docente no contexto escolar, da vivência na sala de aula, e também da experiência com colegas de profissão, e integram à prática pedagógica por meio do trabalho e da socialização profissional.

A partir desse levantamento das origens dos saberes, feita por Tardif, percebe-se que os estes saberes docentes são oriundos de diversas fontes, construídos e mobilizados a partir dos diferentes contextos, experiências e processos formativos, além das vivências pré-profissionais como estudante, já que a passagem pela escola nessa condição, permite o desenvolvimento de saberes, construção e reconstrução de valores, crenças e modelos que constituem o ser e o agir docente. À vista disso, a constituição dos saberes docentes ultrapassa a formação acadêmica abrangendo a prática cotidiana e a experiência construída ao longo da vida (TARDIF, 2014).

Ainda com base nas investigações de Tardif (2000), os saberes docentes se caracterizam, dentre outros aspectos, por serem temporais, situados, plurais e heterogêneos. Os docentes apropriam-se dos saberes ao longo do tempo. Essa apropriação inicia antes mesmo do ingresso na profissão, como já destacado nas fontes dos saberes, quando estes profissionais vivenciam a realidade da sala de aula na condição de aluno. Tardif (2000) assegura que a bagagem de conhecimentos produzidos nesse período acompanha o professor ao longo da sua trajetória. A temporalidade dos também se justifica por estes serem desenvolvidos durante todo o processo de vida profissional, sendo os primeiros anos decisivos na aquisição de competências e no estabelecimento de rotinas de trabalho.

A dimensão temporal também perpassa os saberes docentes, na medida em que, as diversas situações vivenciadas pelos professores impactam na produção desses saberes. Diante dessas discussões, o exercício da profissão docente no ensino remoto tem influenciado de certo a construção de novos saberes docentes uma vez que, os saberes experienciais são oriundos da

prática docente, se constituem por meio das condições de trabalho. Nesse sentido, no contexto de pandemia da COVID-19, em que a docência é desafiada a se reinventar e o professor a (re)aprender a ensinar, o exercício profissional no ensino remoto emergencial, certamente implicará na mobilização de novos conhecimentos, habilidades e saberes.

Os saberes docentes também são plurais e heterogêneos pois, além de decorrer de diversas fontes, eles não formam um arcabouço de conhecimentos unificados, são multifacetados e articulados como uma “amálgama” de conhecimentos utilizados de modo integrado no trabalho docente, pois o trabalho na sala de aula exige uma variedade de habilidades e competências do professor para entender as diferentes situações concretas do ensino.

Ainda segundo Tardif (2000) os saberes docentes são situados, ou seja, construídos e mobilizados em razão do contexto real de ensino. Infere-se que o local de trabalho, o nível de ensino e contexto educacional e social influenciam na construção e mobilização de saberes, pois a partir dos dilemas e desafios da prática docente cotidiana, os professores constroem e mobilizam saberes, os quais auxiliam o docente a agir diante dessas situações.

Para melhor compreensão da caracterização dos saberes docentes, recorre-se nesse trabalho à categorização desses saberes apresentados por Tardif (2014) e Pimenta (2012). O autor canadense apresenta a seguinte tipologia dos saberes da docência: **a) saberes curriculares:** apropriados pelos docentes ao longo da trajetória profissional, “Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2014, p. 38). **b) saberes disciplinares:** estão ligados ao “saber específico” da componente curricular, como por exemplo, literatura, matemática, química. **c) saberes profissionais:** são transmitidos pelas instituições formadoras, e se referem aos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e incorporados à prática docente, e também aos conhecimentos pedagógicos, concepções ou doutrinas que conduzem à prática educativa. **c) saberes experienciais:** são os saberes construídos com base no trabalho cotidiano do professor, nascem da experiência e são validados por ela. A constituição dos saberes experiências “[...] integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do caminho e um saber-fazer que se remodela em função das mudanças da prática, nas situações de trabalho” (TARDIF, 2014, p. 110).

Já Pimenta (2012) a partir da perspectiva da formação inicial docente, categoriza os saberes da docência em: **a) saberes da experiência:** abarca os saberes produzidos no dia a dia do contexto escolar, marcados por um processo contínuo de reflexão da prática mediado pelas interações com os pares. **b) saberes do conhecimento:** são ligados aos conhecimentos

específicos que o professor leciona. **c) saberes pedagógicos:** são relacionados ao saber ensinar e devem estar a serviço de uma “leitura crítica prática social de ensinar” (PIMENTA, 2012, p.27), abandonando a perspectiva tradicional e fragmentada do ensino.

Compreende-se algumas semelhanças entre as tipologias propostas pelos autores, e especialmente, no tocante aos saberes da experiência, tanto Tardif (2014) quanto Pimenta (2012) relevam a valorização do ambiente de trabalho como privilegiado de aprendizagens e construção do ser docente. Assim, múltiplas experiências vivenciadas pelo professor como aluno, como profissional, na vida familiar e social contribuem para o desenvolvimento profissional do professor. No entanto, esse não é o único saber necessário para a docência, pois como afirma Tardif (2014) o professor ideal é aquele que domina a matéria, a disciplina e o programa, e também, possui domínio de conhecimento relativos às ciências da Educação.

Diante dessa afirmação de Tardif (2014) percebe-se a importância da formação do professor para o exercício do magistério na EPT, pois a prática docente deve estar alicerçada não só em conhecimentos específicos da área a qual leciona, mas também em conhecimentos didáticos e pedagógicos. Os estudos a respeito do desenvolvimento profissional docente pontuam que este está ligado também às condições de trabalho em que a profissão é exercida, por isso, faz-se necessário entender como, no cenário atual, está configurado o trabalho docente. Perante ao exposto, compreende-se, nesse contexto marcado por inúmeras inquietações no quadro educacional, a relevância dos estudos acerca do desenvolvimento profissional docente, principalmente, por esse está atravessado por questões relacionadas a condições de trabalho, situação real de ensino, valorização social da profissão, ao nível de ensino, fatores estes que foram/estão fortemente impactados pela pandemia da COVID-19. Assim, na próxima seção será tecida algumas reflexões acerca dessas condições, bem como, a influência na saúde mental/emocional do professor.

### 3.8 O TRABALHO DOCENTE: CONDIÇÕES E CARACTERÍSTICAS

O trabalho docente é visto, recorrentemente, sob a ótica do desconhecimento e desvalorização. Muitas vezes, o termo “dar aulas” não é compreendido como uma atividade laboral e isso está relacionado ao fato de a profissão docente ser construída em cima do ideário do ser professor como vocação ou dom inato, negando o caráter profissional do ato de ensinar. Na busca de superar esse enfoque missionário da docência, Godinho (2018), define o trabalho docente:

[...] como uma atividade laboral que requer habilidades, competências e qualificações ligadas às interações humanas, à capacidade de contextualização do saber dialógico, aos territórios, à recusa de dicotomização entre o fazer e o pensar, em suma uma ação focada na ressignificação constante da prática e da teoria. (Godinho, 2018, p. 18)

Esse conceito de trabalho docente concorre para a profissionalização da docência, rompendo, assim com a perspectiva de que se nasce professor, haja vista que, diante da discussão traçada nas seções anteriores, pode-se concluir que a profissão docente é construída, ao longo da vida, por meio das formações, da experiência na sala de aula, da motivação, e da interação com os agentes do âmbito escolar. Tardif e Lessard (2014), expressam que o trabalho docente é caracterizado pela diversidade de tarefas a cumprir, pela sua natureza demasiadamente diferenciada a qual exige competências profissionais diversas, assim como, pelas interações sociais, dado que sua essência está pautada nas relações humanas.

Na educação profissional e tecnológica o trabalho docente ganha ainda mais contornos, pois, além das atividades de ensino, esses profissionais, mesmo atuando na Educação Básica, realizam atividades ligadas aos processos de extensão e pesquisas, além de participação em diversas comissões. Ademais, como já destacado desse trabalhos, os professores da EPT ao ingressarem nos Institutos podem atuar em diferentes níveis de ensino. No que tange aos aspectos estruturais da realização no trabalho na EPT: “Parte significativa de seus professores é estatutária [...] atua em uma única instituição e dispõe de condições salariais relativamente melhores e de boa infraestrutura física para realização de suas atividades (SHIROMA e LIMA FILHO, 2011, p.735).

Historicamente, o trabalho docente também é marcado, em muitos contextos, pela fragmentação e precariedade das condições de sua realização. Fragmentado porque o professor assume, dentro do espaço escolar, diversas funções que estão além da sua formação e, ultrapassam suas obrigações. Precário, pela ausência de condições para realização do trabalho docente com qualidade. Entende-se por condições de trabalho “[...] um conjunto de recursos que possibilitam a realização das atividades laborais, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários” (OLIVEIRA, 2020, p.34). Acrescenta-se ainda, jornada de trabalho, política remuneratória, número de classes e estudantes atendidos pelo professor, que são fatores mais quantitativos do trabalho docente. (TARDIF, LESSARD, 2014).

Segundo Esteve (1995) a fragmentação e precariedade das condições de trabalho colaboram com o problema da qualidade do ensino, pois o docente, diante desse quadro não consegue desempenhar bem suas funções por incapacidade de atender a um enorme leque de

funções sem condições mínimas para isso. Esse quadro, concorre para que o docente sinta-se desatualizado, incompetente e inadequado profissionalmente, pois toma para si, a responsabilidade de atender a todas as demandas impostas pela escola, e quando não consegue atendê-las, frustra-se.

Ao analisar o trabalho docente, não se pode perder de vista que o exercício da atividade do professor não é afastado dos contextos sociais, pois este é influenciado pelas transformações sociais que adentram à escola. Essas mudanças impactam no trabalho docente, geralmente, intensificando-o, precarizando-o e/ou aumentando as responsabilidades do professor. O retrato claro dos efeitos sociais no trabalho docente tem sido a situação pandêmica a qual o mundo atravessa. Em conformidade com as pesquisas empreendidas pela Fundação Carlos Chagas (FCC) (2020), Instituto Península (2020), Nova Escola (2020) Gestrado (2020), para o trabalho docente, o fechamento de instituições, exigiu esforços para construir novas formas de ensinar, e isso, trouxe inúmeras consequências para o trabalho do professor, não só relacionadas ao aspecto físico como a necessidade de infraestrutura para a realização do trabalho, (computador, celular, *tablet* e conectividade) e redução salarial. Mas também impactos intangíveis, como a sobrecarga de trabalho, ansiedade, estresse e outras questões psicológicas e emocionais que se intensificaram nesse quadro de isolamento social.

Os dados de investigações com professores de diferentes redes e níveis, apresentadas na introdução deste trabalho, mostraram significativas modificações no trabalho docente, a começar pelo cotidiano desse profissional, no qual costumava ter uma sequência de atividades rotineiras como chegada à escola, passagem pela sala de professores, sala de aula, intervalo e novamente sala de aula. Com a implantação do ensino remoto, essa “ritualização do trabalho escolar” (TARDIF E LESSARD, 2014, p.165) foi abandonada, e em vez disso, o professor precisou improvisar um espaço doméstico, dispor de equipamentos próprios e conectividade para continuar suas atividades laborais e, na maior parte dos casos, os docentes não tiveram nenhum apoio das escolas e/ou redes de ensino na adequação dessa nova realidade.

As alterações também podem ser sentidas na carga de trabalho docente, pois para 82,4% dos professores participantes da pesquisa do Gestrado (2020) houve aumento da carga de trabalho, especialmente pela inclusão de atividades que envolvem a interface e/ou interação digital. Essa sobrecarga de trabalho pode estar relacionada ao fato de que o professor precisou aprender a utilizar as tecnologias no processo de ensino já que, a não familiaridade em lidar com as TICs no âmbito escolar, e ausência de formação para tal, podem gerar aumento da carga de trabalho, uma vez que, o professor precisará dedicar mais tempo para aprender a trabalhar com essas ferramentas.

O aumento da carga de trabalho também se relaciona a novas demandas que o professor precisa atender, como gravação de videoaulas, elaboração de cadernos de atividades, orientações pedagógicas, bem como, atendimento a estudantes e seus familiares por aplicativos de conversas e redes sociais. Esse aumento da carga de trabalho é ocultado aos olhos dos gestores, tendo em conta que, a dificuldade de contabilizar as horas despendidas para a realização do trabalho escolar dentro do ambiente doméstico, tornam essa sobrecarga individualizada e restrita ao professor. Antunes (2020, p.28-29), declara que esse contexto pandêmico, sobreleva-se, características, acerca do trabalho, tais como:

“[...] mais individualização do trabalho; maior distanciamento social; menos relações solidárias e coletivas no espaço de trabalho (onde floresce a consciência das reais condições de trabalho); distanciamento da organização sindical; [...] fim da separação entre tempo de trabalho e tempo de vida [...] clara incidência da intensificação do trabalho feminino, podendo aumentar ainda mais a desigual divisão sociosexual e racial do trabalho.

No cenário precário do trabalho docente delineado na investigação realizada pela Gestrado (2020), fica evidente que uma parcela significativa dos professores não dispõe de condições satisfatórias, sejam estruturais ou formativas, de realizar seu trabalho. Nesse contexto, emergiu documentos legais que versam sobre o ensino remoto, contudo, as inúmeras normatizações (leis, decretos, pareceres do CNE) publicadas aparentam não considerar a relevância de garantir condições mínimas para o exercício docente. Apenas a lei nº 14.040/2020, publicada cinco meses após o início da pandemia, assevera que os sistemas de ensino que optarem por implementar o ensino remoto “deverão assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades” (BRASIL, 2020), todavia o referido dispositivo não explicita de forma concreta como essas condições precisam ser garantidas.

Nesse sentido, as recomendações do Ministério Público do Trabalho – MPT, por meio da nota técnica 11/2020, apresentou, detalhadamente, diretrizes que poderiam ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino para promover condições de realização do trabalho docente e também preservar a saúde do professor. Esse documento revestiu-se de relevância, pois considerou que é preciso ofertar formações, orientações e apoio técnico para a realização das atividades remotas, bem como definir horário fixo de trabalho de forma que não ultrapasse a carga horária semanal.

Nessa conjuntura, a garantia de condições satisfatórias para a realização do trabalho docente tornou-se extremamente relevante dado ao cenário novo de trabalho docente no qual o professor foi inserido durante a pandemia. A garantia de boas condições para a realização do

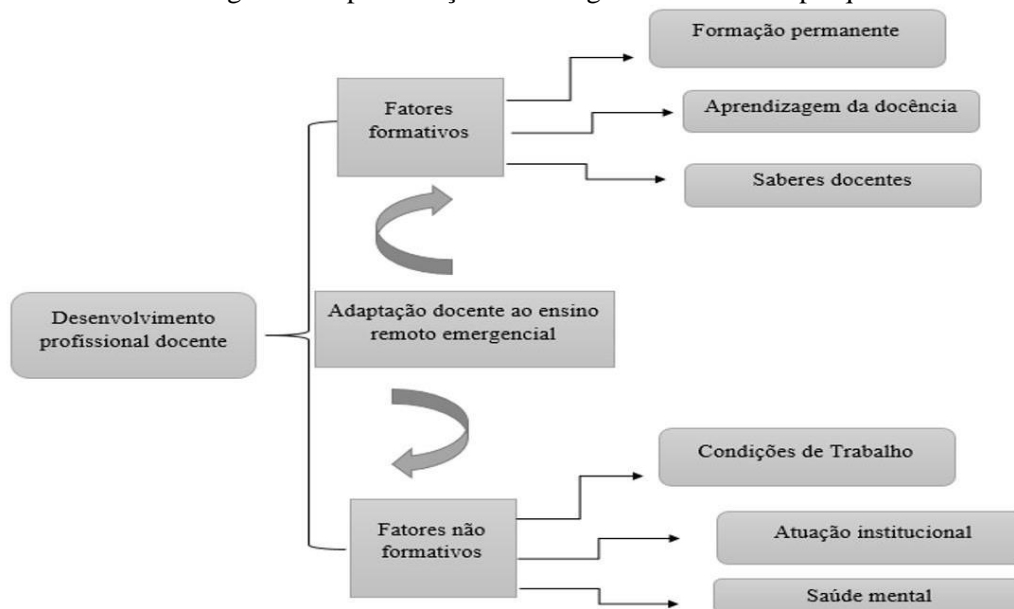
trabalho docente também está ligada ao desenvolvimento profissional desses docentes, pois como defende Imbéron (2014), o professor não se desenvolve apenas pela formação permanente, afinal, “[...] o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional” (IMBERNÓN, 2014, p. 46), com isso, pode-se afirmar que oferecimento de condições adequadas de trabalho no período pandêmico deve ser parte de uma política institucional que vise o aperfeiçoamento da prática docente e da qualidade do ensino.



#### 4 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO REMOTO: ENTRE DESAFIOS, SUPERAÇÕES, NECESSIDADES E OPORTUNIDADES

Nesse capítulo será apresentado teoria substantiva denominada de o desenvolvimento profissional docente no ensino remoto: entre desafios, superações, necessidades e oportunidades a qual foi construída a partir das inter-relações das categorias teóricas construída pela análise dos dados produzidos na pesquisa em tela sob a luz referencial metodológico da Teoria Fundamentada em Dados (TFD). As categorias que concorreram para a construção da teoria ora apresentada designam uma unidade temática enquanto as subcategorias detalham e especificam essa unidade. Para sistematização dos dados produzidos nesta investigação foram construídas três grandes categorias de análise, cada uma contendo subcategorias, como explicitado na figura 4 abaixo:

Figura 4 - Apresentação das categorias teóricas da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O primeiro conjunto de dados produzidos durante a pesquisa foi agrupado na categoria “A adaptação do professor ao ensino remoto emergencial”, em que se contempla a descrição do processo adaptativo do professor a esse novo cenário educacional, revelando os diferentes desafios, obstáculos, necessidades e sentimentos que estiveram presentes durante os primeiros meses de trabalho remoto. Tal categoria de análise faz-se necessária porque o contexto de atuação docente atravessa o desenvolvimento profissional contribuindo e/ou dificultando-o.

As outras duas categorias são fatores formativos e fatores não formativos e são inspiradas em uma conceituação de Francisco Imbernón (2011). Dessa forma, a primeira categoria agrega elementos que contribuem para o desenvolvimento profissional docente na perspectiva de construção de novas aprendizagens, de saberes docentes, de desenvolvimento pedagógico e cognitivo do professor, ou seja, práticas de formação auxiliaadoras no exercício da profissão. Já a terceira categoria, denominada fatores não formativos, diz respeito a questões ligadas à condição de trabalho e à relação institucional entre professores e gestão escolar. Neste trabalho, em especial, ela abarca elementos voltados para o contexto de trabalho do professor durante o ensino remoto, como as condições de trabalho, a relação entre professor e instituição (clima de trabalho), e os impactos desse cenário na saúde dos professores.

#### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES E DA PESQUISA

Participaram deste estudo 12 professores do ensino médio integrado, lotados em *Campi* distintos do IFBA em diferentes regiões da Bahia, conforme especificado na metodologia, sendo cinco mulheres com idade entre 29 e 47 anos, e sete homens, na faixa etária entre 33 e 48 anos.

Para mapear o perfil profissional dos colaboradores dessa pesquisa foi aplicado, inicialmente, um questionário sociodemográfico, conforme modelo no apêndice 2. A partir desses resultados foi construída a tabela 6, para sintetizar as informações relativas à formação, tempo de docência e nível de ensino em que cada docente atua, bem como o número de pessoas com as quais cada professor dividia moradia, pois tratando de trabalho remoto essa informação torna-se relevante. Os professores entrevistados lecionam nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, História, Sociologia, Filosofia, Educação Física, Inglês, Física, Informática, Desenho e Engenharia Civil.

Quadro 4 - Perfil profissional dos participantes da pesquisa

<b>Professor</b>	<b>Tempo de atuação na docência</b>	<b>Titulação</b>	<b>Tipo de formação</b>	<b>Atuação em nível de ensino</b>	<b>Nº de pessoas com as quais divide a residência</b>
P01	10 anos	Mestrado	Bacharelado	Ensino médio integrado, Graduação	Zero
P02	07 anos	Especialização	Bacharelado	Ensino médio integrado e subsequente	Três
P03	16 anos	Especialização	Licenciatura	Ensino médio integrado e subsequente	Três

P04	11 anos	Mestrado	Licenciatura	Ensino médio integrado	Uma
P05	28 anos	Doutorado	Licenciatura	Ensino médio integrado e subsequente, Pós-graduação <i>latu sensu</i>	Três
P06	08 anos	Doutorado	Licenciatura	Ensino médio integrado	Cinco
P07	08 anos	Mestrado	Licenciatura	Ensino médio integrado e subsequente, Graduação	Uma
P08	08 anos	Mestrado	Licenciatura	Ensino médio integrado	Uma
P09	06 anos	Especialização	Bacharelado	Ensino médio integrado e subsequente, Graduação	Duas
P10	15 anos	Mestrado	Licenciatura	Ensino médio integrado, Graduação	Duas
P11	10 anos	Doutorado	Licenciatura	Ensino médio integrado, Graduação, Pós-graduação <i>latu sensu</i>	Três
P12	20 anos	Doutorado	Licenciatura	Ensino médio integrado	Duas

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ainda no que concerne à formação desses professores, entre os 03 bacharéis, um possui complementação pedagógica e outro especialização voltada para o ensino. Todos os docentes atuam exclusivamente no IFBA, ou seja, não possuem outro vínculo empregatício, sendo 11 docentes em regime de dedicação exclusiva e um com vínculo de 40 horas semanais. Quanto à experiência, anterior à pandemia, com ensino mediado por tecnologias digitais, 03 professores informaram não possuir nenhuma experiência, 05 afirmaram ter pouca experiência, 03 com experiência razoável e 01 muita experiência.

Para a identificação dos professores ao longo da apresentação dos resultados além de atribuído um número a cada participante, foram especificado o sexo e a formação inicial (bacharel ou licenciado), bem como a maior titulação (especialista, mestre (a) ou doutor(a)), exemplo: P01MBM- professor número 01, do sexo masculino, bacharel e mestre.

#### 4.2 A ADAPTAÇÃO DO PROFESSOR AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

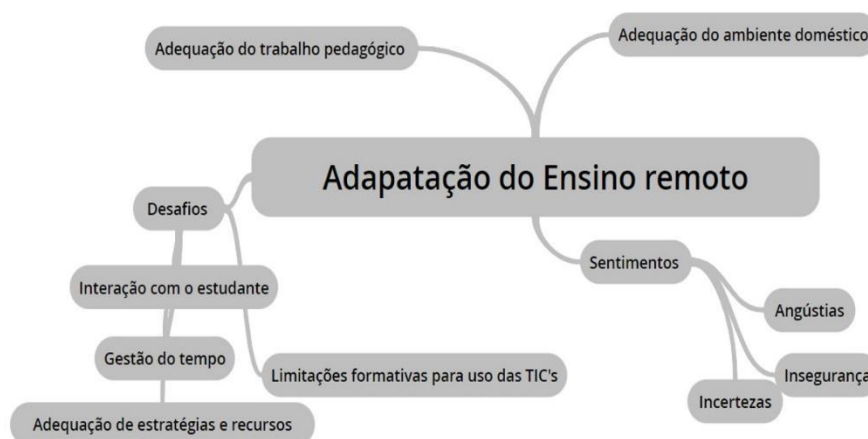
O ensino remoto para o profissional da educação se deu de forma inesperada e emergencial, trazendo inúmeras alterações marcantes no trabalho docente e exigências de diversas ordens. Qualquer condição de trabalho nova requer adaptação, e geralmente causa medo e estranheza por ser uma situação desconhecida. Para os professores que começaram a atuar no ensino remoto emergencial esses sentimentos são recorrentes, pois de uma hora para outra esses profissionais precisaram atuar em um modelo de ensino totalmente diferente daquilo que já conheciam. Esses docentes atuavam há anos em uma sala de aula física — além de todo o percurso enquanto estudante nesse espaço —, tendo contato presencial com os estudantes todos os dias, e diariamente seguiam um ritual quase sempre igual: entrar na sala de aula e mediar a aprendizagem, encontrar com colegas nos intervalos nas salas dos professores, conversar com colegas e estudantes pelos corredores da escola, e ao final do expediente, voltava para casa.

Com a implantação das ações de ensino não presenciais esses professores passaram a realizar suas atividades laborais totalmente dentro do espaço doméstico e mergulhado no ambiente online, e isso desencadeou um processo de adaptação à nova rotina. Embora não seja possível estimar uma data precisa para esse processo de adaptação, até mesmo devido à independência dos *campi*, podemos tomar como referência o ano de 2020, desde a interrupção das aulas, em março, até a retomada do ano letivo no último trimestre desse mesmo ano, aproximadamente, conforme exposto, por exemplo, por um dos participantes da pesquisa:

*[...] nós estávamos, na verdade, com as atividades presenciais paradas desde o início do ano. Foi em março de 2020. Então, o IFBA levou esse tempo assim de quase um ano, de cerca de 7 ou 8 meses para poder de fato dar início às atividades. Isso aconteceu no meu campus também. Não me recordo o mês exato, mas foi por volta de outubro ou novembro (P08FLM).*

As informações produzidas nessa seção, conforme figura 05, mostram os sentimentos, desafios e adequações no trabalho pedagógico e do espaço doméstico os quais fizeram parte da rotina desses profissionais durante o período inicial de trabalho remoto emergencial.

Figura 5 - Adaptação docente ao ERE



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Mesmo com esse intervalo de tempo entre a suspensão das aulas presenciais e retorno de modo remoto, essa transição foi considerada pelos docentes como uma mudança abrupta e sem um planejamento consolidado a respeito de como o ensino remoto seria desenvolvido, com isso, adaptar-se a esse formato de ensino provocou uma série de sentimentos, e muitas dúvidas respeito de como iria funcionar o processo educacional durante a suspensão das atividades presenciais, como lecionar por uma tela, como elaborar propostas de ensino para esse cenário, como os alunos irão se comportar, como promover a interação com os estudantes, essas foram inquietações trazidas que marcaram essa transição do ensino presencial para o remoto, o que no IFBA passou a ser chamado de atividades educacionais não presenciais emergenciais (AENPE's), conforme a Resolução 19/2020, posteriormente alterada pela Resolução 30/2020, documento este regulador das atividades não presenciais no âmbito do IFBA:

*A transição ela foi muito abrupta né?! A gente estava num período sem aula desde final de março 2020, e aí quando foi em agosto recebemos a notícia de que as AENPE's iriam começar, com data prevista para outubro e nesse intervalo a gente teve que adaptar o material, e se preparar para fazer as AENPE's. Então, assim, foi uma coisa muito em cima da hora e que a gente tem pouco tempo para se preparar para as AENPE's (P02MBE).*

*No começo foi muito traumático, né?! para mim, pelo menos. Então, pra mim, o primeiro semestre foi muito problemático, [...](P01MBM).*

*Então, assim no início foi difícil porque ninguém estava esperando né?! Algumas pessoas também não tinham contato com essa outra forma de trabalho, na modalidade remota ou online né?! (P06FLD).*

*Iniciar esse processo foi bastante complicado [...] Então, foi um processo complicado nesse sentido, de que não sabíamos muito bem o que iria acontecer (P08FLM).*

Atuar de modo remoto, mediado por tecnologias, significou encarar diversas mudanças no modo de condução do processo de ensino, e isso provocou sentimentos como angústias e insegurança, caracterizando esse contexto inicial como difícil, desafiador e assombroso. Desafiador por carecer de novas metodologias de ensino, novas aprendizagens, novas formas de interação com o estudante, ou seja, demanda do professor uma reinvenção profissional, e assombroso por ser uma situação desconhecida, nunca antes vivenciada:

*[...] Foi desafiador, porque lidar com o novo é sempre desafiador, lidar com o incerto [...] (P04FLM) [...] foi bem angustiante... um período angustiante e de bastante insegurança. Então eu avalio esse período como angustiante (P04FLM).*

*Foi terrível, foi terrível... foi terrível porque mudou tudo... foi muito difícil! (P07MLM).*

*[...] foi carregada de muita angústia, assim, incertezas, porque eu não tinha nenhuma experiência com ensino remoto [...] Então, esse ensino remoto, ele veio pra mim carregado de uma série de incertezas, (P11MLD).*

*Então, é muita insegurança, a gente sai da zona de conforto, a gente fica desconfortável em tá de frente com uma câmera (P03MLE).*

*Então, aquele começo para mim foi assombroso assim. Eu falei: "gente, e agora? E agora? (P11MLD).*

O sentimento de incerteza foi recorrente na fala dos professores e está ligado ao fato de ser uma vivência da profissão extremamente nova e desconhecida a qual retirou os professores de uma prática habitual consolidada. A incerteza também é gerada pela ausência de informações concretas sobre quando e como a situação se normalizaria, inerente ao próprio processo da pandemia, já que o cenário era incerto não apenas para gestores da instituição, como para os próprios cientistas, a título de exemplo aqueles vinculados à OMS e Fiocruz. Esses sentimentos também se constroem pela ausência de formação para conduzir o processo de ensino nesse novo formato, conhecimento limitado das tecnologias e plataformas digitais, bem como, a pouca e/ou nenhuma experiência com ensino mediado por tecnologias.

A urgência em criar condições para o desenvolvimento do trabalho docente nesse novo cenário exigiu ainda alterações no planejamento, nas estratégias metodológicas, nos recursos utilizados, nos instrumentos de avaliação, e em tantos outros elementos de uma aula, pois muito das práticas docentes aplicadas no ensino presencial não puderam ser utilizadas no modelo remoto, haja vista as singularidades e limitações desse formato de ensino emergencial. Com isso, o professor necessitou repensar suas estratégias para que não acontecesse a simples transposição do ensino presencial para o remoto:

*Eu acabei tendo que fazer uma série de outras mudanças, né?! Algumas adaptações em relação ao que eu já faço no meu dia a dia. Então, começar a trazer os elementos, ferramentas didáticas, inclusive pra tornar conhecido, mais atraente, [...] (P03MLE).*

*[...] eu achei que a gente precisou escolher estratégias e dá um desdobramento aí mesmo, nas nossas metodologias para ver se a gente conseguia alcançar um pouquinho mais esse estudante e garantir a aprendizagem [...] (P05FLD).*

*Eu tive que repensar muito a avaliação, isso sem sombra de dúvida (P01MBM).*

Esse ensino mostrou também a urgência em dominar, mesmo que superficialmente, algumas tecnologias digitais. Houve uma imensa preocupação desse profissional em realizar um bom trabalho, e isso perpassou pelo domínio de alguns artefatos tecnológicos os quais pudessem contribuir para a concretização da aula e também para tornar o ensino mais atrativo para o aluno. No entanto, mesmo esses docentes atuando há alguns anos em uma instituição de ensino voltada para o desenvolvimento da ciência e tecnologia, percebe-se pelas suas falas a ausência de conhecimentos e habilidades para o uso das tecnologias digitais no processo de ensino, o que dificultou ainda mais a adaptação a esse formato. Inclusive, é possível compreender que ter domínio dessas ferramentas e saber usá-las no campo de trabalho é um fator que contribui para que o docente sinta-se um pouco mais confortável com a realização do trabalho remoto:

*[...] gente já fica mais confortável com a modalidade, a gente já conhece, já sabe algumas... já conhece algumas ferramentas, já sabe como elas funcionam (P01MBM).*

*[...] a gente trabalha no instituto de ciência e tecnologia, então, se o nome já está dizendo tecnologias, tudo leva a crer que você não teria dificuldade nessa transição envolvendo a tecnologia, [...] (P10MLM).*

*E as AENPEs chegam com uma necessidade de reestruturação do trabalho. A gente vai ter que pensar num trabalho que é novo, numa proposta que é nova, numa condição digital, tendo que dominar tecnologias que não tínhamos um domínio tão bom, de uma hora pra outra (P12FLD).*

Ainda no que se refere à adaptação do trabalho pedagógico ao ensino remoto nota-se uma preocupação dos professores em oferecer uma aula que seja bem-elaborada do ponto de vista estético como áudio, imagem e iluminação de qualidade. Em algumas situações sobressai a comparação com professores youtubers:

*Mas eu fico um pouco frustrado, pessoalmente, assim, quando eu penso na minha atuação profissional, me deixa um pouco frustrado. Primeiro, porque*

*eu assisto a minha aula. Aí é inevitável comparar com aulas de outros docentes que eu vejo no YouTube, mas que fazem isso de maneira profissional, né. A gente sabe que têm professores que fazem isso há muito tempo antes da pandemia. E são pessoas que têm ferramentas tecnológicas muito boas. Então, quando eu assisto a minha aula gravada e assisto à aula desses professores youtubers de Física, que já tá lá disponível há muito tempo, aí isso me deixa mais frustrado ainda, porque eu fico achando que a minha aula está muito ruim comparada com a deles. (P01MBM)*

*[...] o estudante sempre espera nesse ensino remoto que você seja youtuber né?! Que você faça um vídeo bem-editado, que seja cheio de efeitos especiais né?! que tenha um período reduzido, e uma coisa atrativa, e a gente não tá preparado para fazer isso né?! (P06FLD)*

*[...] os meninos estão acostumados a ver lá o youtuber que faz sucesso né, que chama a atenção... e a gente não era youtuber que chama atenção, né?! Então a gente tem que fazer o nosso assunto, de certa forma, chamar a atenção tanto quanto o assunto lá do game LOL, o joguinho que ele está acostumado a jogar. (P09MBE).*

Nesse processo de adaptação, diversos desafios surgiram no contexto de trabalho docente principalmente, por conta do caráter de imprevisibilidade do momento e desse quadro de trabalho completamente novo para muitos professores. Estar diante de uma câmera e conduzir uma aula sem ao menos ver o rosto dos estudantes, pois como relata os professores no lugar de rostos “[...] a gente tinha bolinhas para falar, a gente tinha bolinhas mudas [...]” (P12FLD). A ausência de interação com o estudante é um dos principais desafios relatados pelos docentes, seguido da gestão do tempo para ministrar conteúdos de maneira remota, adequação do conteúdo para o ambiente virtual, assim como de instrumentos para a avaliação da aprendizagem do aluno:

*Um dos principais [desafios] no meu contexto específico é o de interação com os estudantes, já que a interação online ela já apresenta alguns desafios. Nesse contexto mais ainda, porque as turmas são muito grandes. (P08FLM).*

*Agora minha maior dificuldade mesmo foi adaptar as coisas, fazendo um processo de adaptação do conteúdo que eu trabalhava para esse ambiente virtual, e eu não sei realmente se eu consegui né?! porque ainda hoje estudantes falam que tem coisas que tá muito densa [...] É... e a outra dificuldade, é de adaptar mesmo os instrumentos de avaliação. Eu acho que a gente não podia manter uns instrumentos de avaliação que a gente utilizava (P06FLD).*

A gestão do tempo sobressai como desafio do ensino remoto em decorrência da diminuição da carga horária dos encontros nos quais alunos e professores estavam simultaneamente no mesmo espaço, pois o documento regulatório das AENPE’s recomendava o máximo de três dias semanais com encontros síncronos, com carga horária máxima diária não podendo ultrapassar quatro horas. Com isso, os professores precisaram adequar os conteúdos



programáticos a essa nova realidade temporal compensando essa diminuição dos encontros síncronos em atividades assíncronas:

*O maior desafio é a redução de tempo, porque você tinha 04 aulas, você tem agora 02 aulas, 03 aulas... então isso acabou sendo o maior desafio, e também gerenciar esse tempo [...] (P02MBE).*

Essa adaptação do professor também revelou lacunas da formação docente para o trabalho em espaços e cenários diferentes daqueles que o docente estava habituado, ou seja, a sala de aula física, especialmente com o uso de ferramentas digitais:

*[...] a gente nunca teve uma capacitação, uma formação para isso né?! Fizemos primeiro um concurso para estar numa sala de aula de forma presencial, ensinando lá dentro daquela unidade, [...] (P10MLM).*

*[..] uma limitação também da minha formação, né. Eu não sou licenciado, apesar de atuar majoritariamente nos cursos integrados. E nem tenho curso de... Eu não tenho formação... aquela formação que se faz depois... Complementação pedagógica (P01MBM).*

Diante dessa limitação de formação na perspectiva do domínio das tecnologias e plataformas digitais, a experiência anterior à pandemia com ensino mediado por tecnologia joga um papel fundamental para essa adaptação e desenvolvimento do trabalho docente:

*[...] eu já tinha tido uma experiência de ensino em plataformas virtuais, então do ponto de vista da organização da sala... da elaboração de algumas propostas [...] pra mim não foi tão difícil (P06FLD).*

*Eu também atuei como professora de EaD um tempo, que isso ajudou. (P05FLD).*

Essa informação é corroborada quando traçamos as informações das duas fontes de dados (entrevista e questionário), pois aqueles professores que informaram ter pouca ou nenhuma experiência com ensino mediado por tecnologias digitais trazem nas suas falas maiores dificuldades para a adaptação a esse ambiente educacional remoto, enquanto, àqueles que afirmaram ter muita experiência ou experiência razoável tiveram mais facilidade para desenvolver suas funções no ensino remoto.

Outro fator presente nessa conjuntura de adaptação para o ensino remoto está ligado à adequação do ambiente doméstico e da rotina familiar para desempenhar o trabalho docente dentro de suas casas, pois esses profissionais, compulsoriamente, montaram, conforme os dados apresentados na terceira categoria dessa pesquisa, uma sala de sala em quartos, salas, cozinhas, tudo isso para algum modo manter o ano letivo e mitigar os efeitos da ausência de aulas presenciais no desenvolvimento de seus estudantes:

*[...] como eu falei eu tive que adaptar o meu ambiente. Eu estou agora no meu quarto aqui, e aí era um espaço que era compartilhado com minha família (P02MB).*

*[...] então essa adaptação ela é muito grande, envolve a família. A família tem que entender que você está ali trabalhando, você precisa daquele tempo, daquele espaço né, da máquina... Para você ter uma ideia, quando eu estou dando aula aqui, eu tenho que evitar que... Pedir para que todo, ninguém assista nada de youtube, na Netflix, porque vai conseguir congestionar a rede, e vai cair (P09MBE).*

Outro dado importante sobre processo de adaptação sobressai quando cruzamos as informações oriundas das entrevistas com as do questionário, pois a adaptação ao trabalho remoto demandou mais esforços para os docentes entrevistados que tinham filhos em idade escolar e moravam com mais de uma pessoa:

*[...] aqui na minha casa eu moro com cinco pessoas, então comigo seis, todo mundo está em ensino remoto, meu marido também é professor, [...], então assim, é aquela situação, porque a gente tem que dividir espaços, na casa, mesmo dividindo espaço sempre interfere né?! O trabalho de um sempre acaba interferindo no trabalho do outro, na concentração, [...](P06FLD)*

Falar do processo de adaptação dos professores ao ensino remoto emergencial, não podemos desconsiderar também as implicações das questões pandêmicas, haja vista, que a docência é fortemente atravessada pelas situações sociais, por isso, além dos desafios de ensinar de um modo totalmente desconhecido por muitos professores, estes ainda precisaram gerenciar os medos e as tensões ligadas à própria situação da pandemia no país e do mundo:

*Olha, difícil. Muito difícil, principalmente, porque fomos pegos em um momento de pandemia, como diz uma colega nossa aqui de História, que foi muito violenta para as nossas cabeças e nossos corpos. Então, nós estávamos naquele momento muito tensos, com medo de pessoas pegarem, nossos filhos, nossos pais, nossos amigos, pessoas morrendo. Então, a gente tinha um sentimento de medo ao redor (P12FLD).*

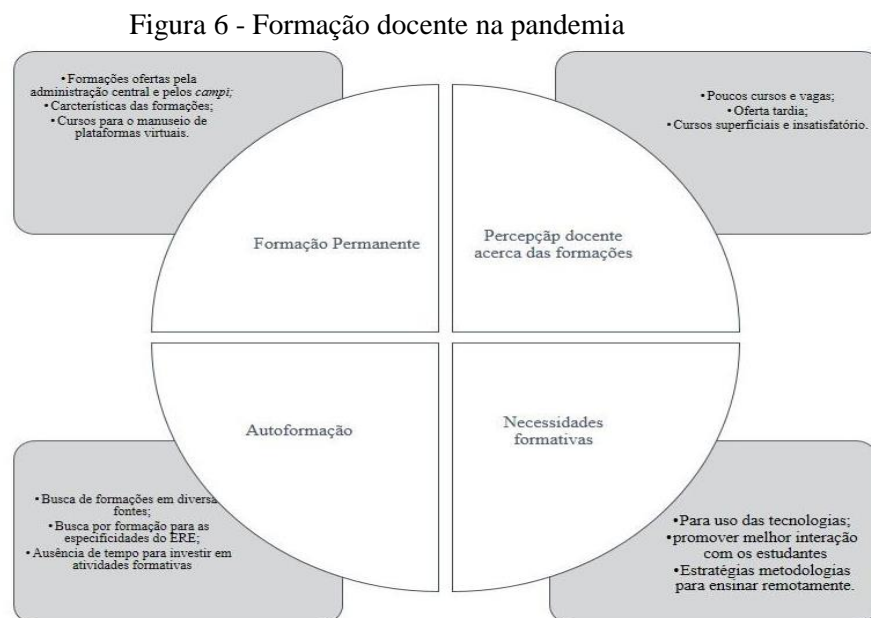
De modo geral, observando os códigos que compõem o processo de adaptação, evidencia-se que muitos professores não estavam preparados para a transição do ensino presencial para o modo remoto. Todavia, nota-se uma disposição por parte desses profissionais em reconhecer que existia a necessidade de adaptação das ferramentas, das metodologias de ensino, dos instrumentos de avaliação utilizados em sala de aula a fim de construir um ambiente de ensino, minimamente eficaz, mesmo que virtualmente. Para isso, o professor precisou buscar formação e construir aprendizagens que subsidiassem seu trabalho nesse contexto. Diante disso, a próxima categoria apresentada versará sobre essas formações, aprendizagens e saberes docentes desenvolvidas durante a atuação no ensino não presencial.

### 4.3 FATORES FORMATIVOS

Os fatores formativos, conforme mostrado na figura 4 abrangem formação permanente, aprendizagens e saberes da docência, as quais apresentam um conjunto informacional a respeito de quais e como foram as ações formativas vivenciadas pelos professores no ensino remoto, bem como, os saberes mobilizados e construídos pelos professores e as aprendizagens desenvolvidas para lecionar nesse cenário educacional emergencial.

#### 4.3.1 Formação permanente do professor durante a pandemia

A figura 6 apresenta os principais achados a respeito das formações permanentes realizadas pelos professores participantes da pesquisa, sendo essas formações ofertadas pela instituição. Nessa subcategoria também apresenta os dados acerca da percepção dos professores sobre os cursos oferecidos pelo IFBA, bem como, as necessidades formativas apontadas por estes docentes, e as formações buscadas autonomamente pelos docentes.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O período entre a suspensão das aulas presenciais, devido à decretação de pandemia (março/2020) e início das aulas remotas no IFBA (outubro/novembro/2020), foi, de modo geral, utilizado pelo instituto, (administração central e gestões locais), para ofertar formação aos docentes com intuito de auxiliar seus professores no processo de ensino mediado por

tecnologias. Vale destacar que a maior parte das iniciativas de cursos formativos partiram dos *campi*, dentro das suas esferas de atuação, essas formações aconteceram, em alguns *campi* não só no período que antecedeu as aulas remotas, mas também quando os professores já estavam ministrando aulas neste formato.

Na tabela 7 apresenta-se uma visão geral das formações disponibilizadas para os docentes, separada pelas ações de iniciativa da administração central e as àquelas implementadas pela direção dos *campi*:

Quadro 5 - Percepção docente das formações

<b>Oferta de formação pela administração central</b>	
P06FLD	<i>[...] eu fiz cursos... eu fiz dois cursos também de ensino. Objetos e ensino de aprendizagem virtuais. Eu fiz um curso, que foi oferecido pela PROEN.</i>
P07MLM	<i>Pelo instituto eu fiz duas formações, duas ou três... [...] uma oferecida pela reitoria, que foi um curso sobre a educação, que logo no início da pandemia, um curso EaD.</i>
P05FLD	<i>Sim, eu participei de uma que teve ano passado, uma enorme... Agora não lembro o nome... é... formação... foi uma do IFBA, que foi em julho do ano passado...[...] a reitoria ofertou esse curso... era um curso enorme assim... que na live... na live no YouTube dava 400 pessoas, porque foi para a rede toda né?! E foi por adesão, não foi obrigatório, mas eu fiz [...]</i>
<b>Oferta de formação pelos Campi</b>	
P02MBE	<i>[...] também teve um no campus que foi relacionada ao AVA que foi um pouquinho mais aprofundado, mas foi num tempo assim muito curto, de uma semana, eu resolvi não participar porque eu ia ser abordado eu já conhecia.</i>
P04FLM	<i>Eu participei sim, da formação proposta pelo meu campus. Infelizmente, eu perdi a inscrição da formação que teve aqui no meu campus com o objetivo de nos preparar para atuar no ensino remoto. Mesmo assim eu frequentei as lives, eu assisti intensamente.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Observa-se que a maior parte dessas formações tinham como característica a transmissão via *lives* em canais institucionais, oferecidas para um grande número de professores simultaneamente. Constata-se também que muitos cursos formativos ofertados, em especial pelos *campi*, nesse período tinham como objetivo capacitar o docente para o manuseio de plataformas de encontros virtuais (como *Google meet*, *Microsoft Teams*) e o ambiente virtual de aprendizagem da instituição, haja vista que as aulas síncronas aconteceriam durante a pandemia nessas plataformas:

*[...] participei também de uma outra formação [...] Uma formação para gente desvencilhar as ferramentas do meet, as possibilidades do meet, já que a gente ia atuar nessa plataforma né?! aí a gente teve essa formação... foi bem legal também, aprendi muita coisa [...]. (P05FLD).*

*[...] chegaram a dar um curso de formação pra gente usar o Moodle. Eu cheguei a fazer esse curso, eu também cheguei fazer um curso é sobre o pacote*

*G-Suite. [...]. Me ajudou muito, inclusive na hora de montar os meus ambientes virtuais (P11MBE).*

*[...] tivemos também uma capacitação a nível de IFBA, a nível já macro dos campi como um todo, que foi a através do Teams da Microsoft, então era ainda um período se a gente ia escolher entre o Classroom ou o Teams, e aí tivemos essa capacitação grande do Teams (P10MLM).*

Nota-se também que aqueles professores que detinham algum domínio e facilidade com a utilização de ferramentas e plataformas digitais, assim como, dispunham de alguma experiência com ensino mediado por tecnologias foram designados pelos *campi* para ministrarem as formações a colegas:

*[...] os colegas conseguiram ofertar algumas formações mais direcionadas, com um perfil que tinha mais, vamos dizer assim, estava mais dentro da perspectiva do campus. Uma inclusive tá acontecendo agora (P12FLD).*

*[...] a gente fez esse processo formativo no mês de julho, foram alguns encontros né para discutir o ensino remoto, discutir as plataformas virtuais, discutir as possibilidades de trabalho. (P06FLD).*

Em consonância com as informações produzidas durante as entrevistas, compreende-se que tais formações contribuíram para o desenvolvimento do trabalho docente e possibilitou a esses profissionais refletir acerca das características desse ensino, das adequações e flexibilizações necessárias nas metodologias, nos instrumentos avaliativos e recursos didáticos:

*Essas formações elas foram muito boas para mim, no sentido de pensar no meu caso, principalmente, de pensar a natureza do ensino remoto, pensar o tempo, a necessidade de você flexibilizar tempos e espaços né?! pensar essa questão da adaptação, realmente, de conteúdo que a gente precisa fazer[...] De como se aprender nas plataformas virtuais, do que é possível né?! fazer em termos de ensino a partir das plataformas virtuais. Eu acho que esse é um positivo (P06FLD).*

*Realmente foi muito boa formação, eu gostei muito eu gostei muito da formação, acrescentou no meu repertório, demais né?! várias dicas (P05FLD).*

Os dados ilustrados até aqui mostram que o Instituto (administração central e a gestão local dos *campi*) compreendeu o cenário de mudanças e incertezas e a necessidade de um profissional capacitado para atuar no ensino remoto, que dentre outras coisas, dominasse as tecnologias digitais e compreendesse as singularidades do ensino mediado por elas, no entanto, tais formações apresentaram algumas fragilidades como pontuado pelos professores na seção seguinte.

#### 4.3.1.1 Percepção da oferta de formações

Como foi explanado na categoria adaptação, ao iniciar suas atividades laborais de modo remoto sentia-se despreparado e apresentou inúmeras dificuldades para adequar o trabalho pedagógico ao formato virtual, e isso demandou de formação docente para atender aos desafios do momento. Entretanto, por ser uma situação extremamente nova e urgente nenhuma instituição, tampouco as públicas, como o IFBA, estavam prontas para lidar com os desafios do momento. As ações formativas, promovidas institucionalmente, demonstraram, com base na análise das falas dos professores, não ser suficiente para o docente desempenhar suas funções no ensino remoto. Os dados produzidos no decorrer da pesquisa permitiram visualizar a percepção dos professores acerca das formações ofertadas pelo instituto. Além das percepções favoráveis, àquelas em que os docentes consideraram que a participação nos cursos ajudou no desenvolvimento do trabalho docente, a maioria dos professores mostraram insatisfação com as formações que aconteceram, a exemplo dos depoimentos a seguir:

*E aí logo de início participando de alguns cursos né, que o IFBA ofertou, mas na minha visão ainda esses cursos eles não contemplaram o que a gente precisava para atuar como docente [...]inclusive dentro do próprio AVA tinha coisas que a gente não aprendeu durante a os treinamentos que o IFBA ofertou a gente, e que foi necessário que a gente buscasse. [...] até hoje acho que ainda é deficiente essa questão da formação (P02MBE).*

*[...]ao longo das formações que eu vi... não tinha, não existia uma linguagem direcionada pra quem não conhecia isso, pra quem não conhecia essa realidade [...] eu acredito que as próprias pessoas que estavam, os facilitadores, eles talvez não tinham a percepção de usuário final (P03MLE).*

*[...] eu acho que a instituição poderia ter disponibilizado mais, ter feito uma oferta maior nessa formação, porque acabou que quem tem uma facilidade correu por fora, porque as iniciativas foram incipientes mesmo (P10MLM).*

Uma das principais queixas dos docentes foi a pouca disponibilização de cursos. Depreende-se das falas dos professores que mesmo as capacitações ofertadas pela reitoria, as quais deveriam ser disponibilizadas com a intenção de atingir toda a rede, não conseguiu chegar a todos os professores pela pouca oferta de vagas ou pela ausência de divulgação.

*Acho que esse é uma crítica que eu teria... que eu poderia fazer, porque as vagas não foram poucas também né?! eu me lembro que ter um curso que foram 200 vagas, mas assim a turma fechou, eu acho que em 10 minutos né?! abriu o formulário em 10 minutos já estava fechado. Então nesse caso aí, eu acho que acabou que não alcançou né, todo o público do IFBA (P06FLD).*

*[...] no âmbito reitoria, eu realmente não sei, desconheço. Se teve alguma formação específica nesse sentido para docentes, eu desconheço (P01MBM).*

Alguns docentes julgam ainda que as formações, relacionadas ao ensino remoto, foram superficiais e voltadas para instruir o professor a manusear algumas tecnologias, ou seja, um manual de instruções de como utilizar ferramentas digitais.

*[...] teve aqui no IFBA, no campus [...], ela foi boa porque ela foi uma formação um pouco mais instrumental, alguns professores de informática, juntamente, com o pessoal do setor pedagógico juntaram para fazer uma oficina, um minicurso na verdade, e ensinaram os professores a utilizar algumas ferramentas digitais, de uma maneira bem prática, [...]* (P07MLM).

*Eu participei de alguns, mas confesso que não foi muito proveitoso, não foi muito bom. [...]Participei, acessei os vídeos. Achei todos muito ruins, péssimos. Longos, mal roteirizados, achei ruins, achei. Inclusive, em algum momento, me senti desrespeitada enquanto profissional. E assim, é como se fosse tudo muito fácil: "aprenda a fazer isso, aprenda agora a fazer aquilo, agora faça as suas aulas assim e assim"* (P12FLD).

Os professores entrevistados mostraram o desejo de ter recebido formações voltadas para as especificidades do ensino remoto, do componente curricular ou até mesmo da área do conhecimento a qual lecionava. O suporte formativo era algo, para esses professores, necessário e urgente, é considerado o apoio mais importante a qual a instituição deveria oferecer, uma vez que, o suporte material a maioria dos professores, dentro das suas limitações e possibilidades, já tiveram que se adequar, como será abordado na categoria 03. Esses docentes também demonstraram o interesse de participar de formações para auxiliar nas questões relacionadas ao uso das tecnologias na sala de aula, pois muitos professores já apresentavam dificuldades para integrar esses instrumentos digitais no ensino presencial:

*[...] material gente dá um jeito, não usa isso, não usa aquilo, [...] Mas a formativa, sem dúvida, eu gostaria muito, de verdade, de ter acesso a cursos de formação mesmo, que me orientassem [...] se eu tivesse acesso a um curso formativo voltado para professores da área de exatas, por exemplo, sabe? Eu acho que seria mais útil até do que se fosse uma formação mais geral. Tipo assim: professores em geral em momento de pandemia, em um momento de ensino remoto. Porque a gente sabe que a especificidade da área muda muita [...]* (P01MBM).

*Acho, inclusive, que a instituição poderia ter fornecido mais cursos de formação, porque muitos colegas que não tem tanta facilidade com essa questão tecnológica tiveram muita dificuldade, inclusive de atender algumas demandas dos próprios alunos sobre disponibilizar a gravação da aula, sobre usar mais recursos do Google Sala de Aula* (P11MLD).

Essas formações são caracterizadas pelos professores, em alguns casos, principalmente, por ter sido ofertada tardiamente, já que, nem todos os campi utilizaram aquele espaço entre a suspensão das aulas e início do ensino remoto, para oferecer formação, isso porque quando esses cursos foram ofertados os professores já estavam ministrando aulas remotamente e

precisaram sozinhos entender como melhor desenvolver seu trabalho nessa conjuntura e também aprender a utilizar as tecnologias atrelada ao processo de ensino. Essa oferta tardia dificultou o acompanhamento das atividades formativas pelo docente por conta da ausência de tempo, pois para esses professores gerenciar as questões do ensino remoto, com inúmeras novas demandas, aumentou sobremaneira a carga de trabalho desses profissionais:

*[...] foi oferecido curso, eu me matriculei em três ou dois cursos on-line para a gente aprender como é que é fazer tudo isso, mas, como isso veio tarde, por que? Porque a gente já estava operando, a gente já estava dando aula, e aí você tem a triplicação do teu horário de trabalho né, porque você já não consegue nem dar aula, que dirá fazer um curso (P09MBE).*

Diante do exposto, compreende-se que a maior parte das formações não contemplaram as necessidades docentes para a realização do trabalho pedagógico de modo remoto e emergencial, e também não capacitou de modo satisfatório os professores para manusear determinadas ferramentas e plataformas digitais, conforme poderá ser constatado na seção de necessidades formativas, mesmo sendo a capacitação para o uso das tecnologias a principal preocupação da instituição no quesito formação como percebido na fala dos professores ao longo dos trechos apresentados neste trabalho.

Na fala dos professores pode-se notar que todos eles consideram relevante participar de formações para melhor conduzirem o ensino remoto. Os entrevistados que não acessaram nenhum tipo de formação via instituição, seja por não receber informações dos cursos oferecidos pela reitoria ou por seus *campi* de lotação não promover nenhuma ação formativa, sentiram a necessidade desse apoio:

*Em sentido institucional, eu achei que foi uma falha bem grande, porque faltou esse momento, tanto de modo mais amplo da instituição como um todo, como também do campus, de se voltar um pouco mais pra essa preparação. Então, assim, não houve esse momento de preparação para os demais professores[...]. (P08FLM)*

*[...]no âmbito reitoria, eu realmente não sei, desconheço. Se teve alguma formação específica nesse sentido para docentes, eu desconheço. Agora, no campus teve, assim, reuniões. Não foram cursos, não foram... não sei se eu chamaria isso de formação. Mas tiveram reuniões para explicar, por exemplo, como utilizar o Edmodo, o Edmodo não, o Moodle. (P01MBM)*

Mesmo o Instituto entendendo a urgência em oferecer formações específicas para que o professor conseguisse desempenhar suas funções no contexto de excepcionalidade, os cursos formativos não foram suficientes para capacitar o professor para esse cenário educacional. Essa ausência de capacitação evidencia grandes lacunas na formação do professor, em especial, para o uso das tecnologias como evidencia esta pesquisa, e relatado na próxima seção.



#### 4.3.1.2 Necessidades formativas

A formação docente sempre foi um desafio para as instituições de ensino e na pandemia esses desafios ganharam proporções ainda maiores devido ao contexto de imprevisibilidade e urgência no qual o professor precisou reaprender a ensinar para manter as atividades letivas. Ao tratarmos de formação docente para a atuação no ensino remoto emergencial, emerge na fala dos professores informações a respeito das necessidades formativas no tocante à dimensão do trabalho docente no ambiente educacional não presencial. Esse vácuo formativo surge, principalmente, das exigências de construir determinados conhecimentos, saberes e competências para superar as dificuldades de ensinar remotamente. Em se tratando das necessidades formativas para o ensino remoto sobressai àquelas ligadas à formação acerca do uso das tecnologias digitais para o ensino, promoção da interação com os estudantes em ambiente não presencial e conhecimento metodológicos para mediar a aprendizagem no ambiente remoto.

A necessidade formativa para o uso das tecnologias é um fator importante haja vista que o ensino passou a acontecer mediada por essas ferramentas, as quais mesmo fazendo parte do dia a dia de estudantes e professores, ainda eram pouco usadas no contexto de salas de aula presenciais, em algumas realidades do IFBA. Pode-se verificar tal situação, na própria resposta dos professores, quando questionados sobre o uso da tecnologia antes da pandemia relatam inúmeras dificuldades de incluí-las devido a questões de ordem estrutural, como falta de equipamentos e acesso à internet, e falta de conhecimento acerca do uso de algumas ferramentas e plataformas que podiam contribuir para o ensino.

*[...] presencialmente a gente tinha uma limitação: o problema de acesso, de conexão à internet e por problema de uso de celular ou computador. Então, muitas delas, algumas eu até conhecia e não utilizava ou utilizei pouquíssimas vezes, e muitas eu nem conhecia mesmo (P08FLM).*

Apesar de todos esses entraves, e muitos outros relacionados ao acesso às tecnologias, na pandemia, a utilização dessas ferramentas foi necessária para manter as atividades letivas, com isso os professores se deparam com suas limitações da formação para utilizá-las como recursos para aprimorar o ensino:

*Agora, eu sinto mais ainda limitação em mim, no sentido do uso das tecnologias. Por exemplo, saber editar um vídeo, saber produzir conteúdo digitalmente. Isso para mim é outra grande limitação [...] (P01MBM).*

*O que eu senti mais falta nesse ensino remoto foi de, é... ter um “norral” maior em relação à utilização de ferramentas digitais que propiciassem uma interação melhor com meus estudantes (P07MLM).*

Conduzir o trabalho pedagógico no ensino remoto teve como principal desafio, conforme apresentado anteriormente, a ausência de interação com o estudante, e por isso, os professores mencionam a necessidade de processos formativos para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para motivar a interação e participação dos estudantes nas aulas:

*Eu acho que, pedagogicamente, seria de grande ajuda pra mim pensar num jeito de manter atraída a atenção dos estudantes. Então, de repente, conhecer ferramentas ou metodologias que eu pudesse prender mais a atenção dos estudantes (P01MBM).*

Outra demanda formativa manifestada nesse contexto está ligada à aquisição de conhecimentos metodológicos para mediar aprendizagem em ambiente não presencial, isso porque ministrar aulas por meio de plataformas de reuniões e em formatos de *lives no Youtube* requer recursos, estratégias e uma postura docente diferentes daquelas que os professores usavam na sala de aula presencial: [...] *Ter que buscar metodologias que se adequassem a esse tipo de espaço, e que conseguissem ser efetivas em relação a esse processo de ensino-aprendizagem (P07MLM).* Compreende-se que essas necessidades de ações formativas destacadas pelos professores estão ligadas ao contexto de imprevisibilidade e à adaptação ao ensino remoto, demandando dos docentes novas posturas e conhecimentos os quais, na maioria das vezes, não foram construídas na formação inicial e nos cursos ofertados pela instituição durante a adaptação ao ensino remoto. Esse contexto de fragilidades formativas levou os professores a procurar formações por iniciativa própria, para além daquelas oferecidas pelo IFBA, no intuito de buscar conhecimentos indispensáveis para a realização do trabalho docente no ensino não presencial.

#### *4.3.1.3 Autoformação docente*

A oferta insuficiente de formação pela instituição de ensino e as necessidades formativas sentidas pelos professores, resultaram na busca de formações, de modo particular, pelos professores proporcionando a própria formação. Os docentes buscaram investir na autoformação e assim construir conhecimentos necessários para gerenciamento de questões relativas ao processo ensino não presencial.

Sobressai no discurso dos professores iniciativas de processos de autoformação, por diversas maneiras, como a busca de leituras de livros e artigos científicos, de tutoriais e

orientações sobre a utilização de ferramentas e plataformas digitais, participação em *lives*, e realização de pesquisas.

*Por iniciativa própria mesmo o que eu fiz foi assistir lives, algumas que falavam sobre a educação física no contexto pandêmico, educação física no ensino remoto... Então fora da instituição busquei mais formações relacionadas à minha área de atuação (P02MBE).*

Constata-se também que a internet foi a principal aliada desses profissionais na procura por formações, pois durante a pandemia, aconteceu muitos cursos, congressos, *lives*, publicação de artigos, livros e tutoriais acerca da temática educação e pandemia, e tudo isso pode ser considerado elementos que contribui para o exercício da profissão no contexto de ensino remoto:

*Eu busquei na internet. Vídeos, tutoriais, Youtube... [...]Minhas buscas foram mesmo instrucionais, como você disse. Tipo: “como gravar uma aula”; “como transmitir no Youtube”; “como usar o Google Sala de Aula”; “como utilizar o Edmodo”, que é uma ferramenta também que eu uso (P01MBM).*

*[...] a principal fonte foi a internet né, porque surgiram várias, vários canais de outros professores que estavam enfrentando também as mesmas situações, e esses canais contribuíram bastante, [...] então plataformas como esta foram nos dando subsídios, foram nos dando conhecimento para que a gente fosse melhorando ao longo do tempo (P09MBE).*

Os professores também buscaram formação por meio de outras instituições de ensino ofertantes de cursos acerca do ensino remoto como possibilidade de melhorar a prática docente na conjuntura pandêmica:

*A maioria dos cursos que eu fiz, eu fui atrás mesmo, foram fora da instituição, porque eu achei que a instituição não estava dando conta de dar uma orientação adequada (P07MLM).*

*No entanto, no período que a gente ficou sem atividade docente, eu busquei algumas qualificações, né?! Então, eu entrei em contato com a UFBA, com alguns outros professores da UFBA e fizemos um curso. Tanto eu quanto o outro professor de desenho aqui do campus, nós fizemos curso de ensino remoto, especificamente, da nossa disciplina (P03MEL).*

*[...], eu também cheguei a fazer um curso sobre o pacote G-Suite do IF de Sergipe (P11MLD).*

*Eu busquei de forma autônoma né?! [...] eu resolvi buscar outras coisas fora do IFBA para me aprofundar mais nessa questão do AVA [...] buscar outros treinamentos fora do IFBA com coisas mais avançadas e que depois eu até pude ajudar contribuir com a comunidade, socializando com meus colegas esse conhecimento (P02MBE).*

Sabemos que o ensino remoto intensificou a carga de trabalho do professor por inúmeros motivos, os quais serão abordados com mais detalhamento na categoria fatores não formativos.

Os dados da pesquisa aqui apresentada mostram que a busca por autoformação contribuiu, de modo significativo, para que os professores se sentissem sobrecarregados. Nas falas dos docentes revela-se que a procura por capacitações não foi um processo tranquilo, pelo contrário, muitos deles queixaram-se do aumento carga de trabalho gerado pela participação em cursos, estudo de tutoriais e realização de leituras para (re)aprender a ensinar.

*[...] eu tive que buscar sozinho e que isso gerou também uma sobrecarga, porque de início eu fiquei muito preocupado em tentar buscar metodologias, maneiras de melhorar minha aula, era essa minha inquietação, e aí eu comecei a buscar... então eu dava minhas aulas, fazia minhas atividades do IF de 40 horas e eu estudava mais 20 horas para buscar ferramentas. (P02MBE)*

*E para além dessas reuniões, essa demanda de formação, de cursos, palestras, ela também impacta muito no tempo no computador (P08FLM).*

O fator tempo é elemento importante no processo de formação docente para atuação no ensino emergencial, os professores relatam que o excesso de atividades como reuniões, participação em comissões, elaboração de planejamento de aula, o qual requer mais tempo devido à especificidade do modo como as aulas estão acontecendo, ampliam o tempo destinado para as atividades docentes, fazendo com que a participação em ações formativas fique comprometidas.

*Outra coisa que acaba, claro, interferindo nessa busca pela formação é claro sempre o fator de tempo pra investimento, né? [...] A maior parte do que eu buscava eram encontros pontuais, não foi um curso longo, justamente por facilitar essa questão do tempo. Mas, ainda assim, no início foi complicado, porque era uma avalanche de possibilidades e pouco tempo pra poder fazer parte de tudo. Então, foi muita coisa acontecendo ao mesmo tempo (P08FLM).*

*Mas aí tem um outro problema: excesso de reunião, aula, atividade, relatório e às vezes você já passou por muitas horas de trabalho o dia todo e tem uma formação no meio da tarde. Não aguento, não aguento, não dá. Então, assim, a gente precisa conciliar tudo isso e pra você fazer formação, você tem que estar descansado, você tem que estar disposto. A formação não pode ser um remédio goela abaixo, né? Então, diz: "ah, tem uma formação aqui, faça. Tem uma formação, faça". Então, não dá, não dá (P12FLD).*

Os dados mostram uma autoformação tecida às duras penas, a partir dos interesses e necessidades do professor e principalmente para suprir as lacunas da formação profissional da docência. Todo esse processo de (auto)formações concorre para desenvolvimento profissional gerando aprendizado da docência e aperfeiçoamento da prática educacional.

### 4.3.2 Aprendizagem da docência

Essa subcategoria apresenta as aprendizagens construídas pelos professores durante o período em que estes profissionais atuaram no ensino remoto emergencial. Os dados produzidos nessa seção mostram quais foram as principais aprendizagens desenvolvidas, segundo os participantes da pesquisa, a avaliação dessas aprendizagens na prática pedagógica desse período e as implicações destas na realização do trabalho docente quando do retorno ao ensino presencial.

A situação laboral dos professores nessa pandemia repleta de desafios demandou dos professores a construção de novas aprendizagens com o intuito de aprimorar o desenvolvimento do seu trabalho. Dessa forma, compreende-se que as aprendizagens edificadas nesse cenário foram frutos das motivações, dos interesses, das necessidades e desafios da atividade profissional nesse contexto:

*Eu acho que o intervalo de tempo dessa pandemia fez com que eu aprendesse um tanto de coisas [...] a quantidade de coisas aprendidas nesse intervalo de tempo de pandemia foi muito maior do que seria se fosse no período de não-pandemia (P01MBM).*

*Eu aprendi e ainda estou aprendendo a ser professora de educação física do ensino técnico integrado ao ensino médio nesse contexto. Isso não deixou de ser enriquecedor (P04FLM).*

*Eu posso até pensar que foi um processo enriquecedor de certo modo, porque a gente foi se descobrindo ao longo de todo esse processo também... a gente foi desenvolvendo novas habilidades, novas competências (P07MLM).*

No entanto, é preciso destacar que tais aprendizagens não foram construídas em terreno de tranquilidade e conforto, haja vista todas as dificuldades do contexto educacional marcado pelas incertezas e a necessidade constante de lidar com situações novas e urgentes:

*[...] acho que essa aprendizagem ela foi um parto, assim né, e o ruim é porque a gente aprende, mas, que mesmo que sem planejamento, ou com um planejamento feito a curto prazo né, então eu realmente aprendi, se eu tiver que dizer... aprender eu aprendi, mas não foi em boas condições [...](P06FLD)*

*[...] Infelizmente foi um aprendizado que foi realizado às duras penas, [...](P07MLM).*

Pode-se notar que aqueles professores mais afetados emocionalmente pelo cenário pandêmico e com históricos de doenças físicas e emocionais surgidas durante esse período tiveram mais dificuldades de construir aprendizagens ou de perceber o impacto dessas

aprendizagens na sua prática docente: *Eu não posso dizer que melhorei ou que piorei [...] Eu posso dizer que a gente tá sobrevivendo, que a gente tá aos trancos e barrancos conseguindo (P12FLD).*

Por outro lado, observa-se também que o perfil resiliente de alguns profissionais contribuíram para o modo como esses professores construíram suas aprendizagens e como lidaram com o cenário repleto de adversidades. “[...] *o que ajudou a construir essa aprendizagem, eu acho que é um pouco, como é que eu vou dizer... o que me ajudou... eu repetia pra mim o tempo todo que era resiliência [...]*” (P06FLD).

A atuação no ensino remoto requisitou, indiscutivelmente, a aquisição de novos conhecimentos e habilidades para atender às mudanças no trabalho pedagógico, nas falas dos participantes é possível elencar as principais aprendizagens construídas nesse período conforme apresentado na tabela 8.

Quadro 6 - Aprendizagens da docência no contexto de ERE

<b>Uso das tecnologias no contexto educacional</b>	
P05FLD	<i>[...] teve mais uma aprendizagem [...] no âmbito da apropriação das novas tecnologias, dessas novas ferramentas... [...]</i>
P07MLM	<i>Com certeza, aprendi muito! Aprendi que existe um mundo de possibilidade né, nesse universo virtual, e que a gente pode explorar, e que pode ser importante pra gente trazer para sala de aula.</i>
<b>Descobertas de novas estratégias metodológicas para o ensino remoto, sobretudo a respeito da avaliação da aprendizagem</b>	
P11MLD	<i>[...]eu acho que eu aprendi bastante. [...]essa coisa da gente se apropriar do ensino remoto e das possibilidades que esse ensino traz e da gente, inclusive, se reinventar e pensar em outras estratégias de ensino.</i>
P01MBM	<i>[...] eu passei a pensar formas de avaliar os estudantes, em termos de aprendizagem de Física, de uma maneira completamente diferente</i>
P06FLD	<i>[...] eu comecei a pensar em outras propostas avaliativas que podem aproveitar melhor também o aprendizado dos estudantes nesse mundo virtual [...]</i>
<b>Superação de crenças limitadoras enraizadas no pensar e fazer docente</b>	
P08FLM	<i>[...] quando eu comecei a trabalhar no IFBA, muitas coisas eu via como, talvez, impossíveis de serem implementadas no ensino regular, na instituição, nas minhas aulas. E hoje eu já vejo mais que elas são possíveis. Então, tanto eu vejo algumas coisas que eu já tinha uma noção e que achava que não era possível, que não ia dar muito certo; quanto também eu aprendi coisas novas [...].</i>
P10MLM	<i>[...] tivemos...algumas pessoas tiveram que quebrar alguns paradigmas, alguns tabus, algumas dificuldades em acessar o computador, em saber mexer em aplicativos né, em recursos que essa, que essa nova ferramenta propõem [...].</i>
<b>Valorização de espaços educacionais que foram perdidos na pandemia</b>	

P07MLM	<i>E eu acho que amadureci bastante enquanto professor nesse período todo de AENPEs. [...] Aprender a valorizar coisas que eu não valorizava tanto antes certo, eu aprendi a valorizar na pandemia, enfim...</i>
--------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nas falas dos professores entrevistados ainda é possível compreender que as aprendizagens construídas ao longo da atuação ensino remoto, sobretudo acerca da utilização de tecnologias digitais, contribuíram para que o docente se adaptasse a esse ensino, tornando a atuação docente confortável e segura paulatinamente, pois o fato de conhecer ferramentas que possibilitem ministrar uma aula, interagir com estudante, conduzir o processo avaliativo, ou seja, aprender a melhor forma de mediar a aprendizagem nesse formato de aulas ajudou a romper com algumas barreiras da realização do trabalho docente remoto.

Dessa forma, pode-se afirmar que as aprendizagens destacadas pelos professores contribuíram para concretização das mudanças as quais esses docentes precisaram implementar nas suas metodologias de ensino a fim de contemplar as novas exigências do ensino não presencial:

*[...] a gente já fica mais confortável com a modalidade. A gente já conhece, já sabe algumas... já conhece algumas ferramentas, já sabe como elas funcionam. Então, a gente já fica mais à vontade [...]* (P01MBM).

*A cada semana, ou melhor na mesma semana eu percebo a minha melhora, porque por exemplo: eu tenho duas turmas de primeiro ano, então, a minha aula na segunda turma de primeiro ano que eu assumo na mesma semana é totalmente diferente, pois eu já identifiquei o que não foi legal com a primeira turma. Aí eu vou investir no que foi bacana, na minha estratégia que funcionou efetivamente [...]*(P04FLM).

*Evolui bastante. Quando eu faço uma análise do meu desempenho no início das aulas, nas primeiras aulas para as aulas mais recentes, eu percebo essa evolução. O uso dessas estratégias novas que a gente está sempre aprendendo, mais a aplicação dessas estratégias novas teve um impacto grande nas minhas aulas* (P08FLM).

*[...] eu tenho conhecimento de fontes que eu não tinha conhecimento antes, então isso nos ajudam muito né, me ajudou como pessoa, me ajudou como profissional, então hoje eu acredito que hoje eu dou uma aula melhor do que dava antes da pandemia* (P09MBE).

As aprendizagens construídas pelos docentes nesse contexto, auxiliaram de modo substancial a adaptação do professor a esse formato de ensino. Ademais, essas aprendizagens foram além de novas técnicas para o aprimoramento da prática docente no ensino remoto. Esse processo também motivou uma reflexão profunda sobre a própria prática. Alguns deles

destacam, inclusive, que esse processo os tirou de uma “zona de conforto” fazendo-os se reinventar enquanto profissionais:

*[...] eu vou repensar alguns dogmas que eu tinha estabelecidos na minha cabeça, de que isso só pode ser assim, porque assim que é bom, assim que sempre deu certo. Eu acho que foi um convite à reflexão sobre isso, especificamente, sobre avaliações (P01MBM).*

*Sim, eu acho que eu fui a cada momento aperfeiçoando[...] (P10MLM).*

*[...] eu precisei me reinventar. Na verdade, eu tenho me reinventado a cada dia, inclusive fazendo coisas que eu não esperava fazer (P03MLE).*

*[...] a pandemia ensinou isso também, você tentar pisar em lugares que você nunca pisou antes, e, eu acho que isso eu vou levar também, porque essa modalidade de ensino, fez a gente se reinventar em relação a muitas coisas né, inclusive, a metodologia de trabalho [...] (P07MLM).*

*Olha, o aprendizado foi grande né, houve uma evolução, sem dúvida, é inegável né?! A gente... hoje o professor está mais preparado para dar uma aula online, para usar as plataformas disponíveis, para usar o computador a seu auxílio, então isso foi importante, foi um aprendizado, sem dúvida, todos nós vimos aí que todos... todo mundo evoluiu um pouquinho né?! (P09MBE).*

Ainda falando das contribuições das aprendizagens desenvolvidas nesse contexto para o trabalho docente, alguns entrevistados salientaram que estas irão contribuir para aprimorar a atuação docente também no período de retorno ao ensino presencial, em especial, o uso de artefatos tecnológicos, conforme alguns docentes, tais ferramentas passarão a ser mais utilizadas no ensino presencial como forma de potencializar a aprendizagem do estudante:

*Eu acho que eu vou voltar mais experiente, eu acho que eu vou voltar mais sensível, eu acho que eu vou voltar com algumas reflexões sobre algumas coisas que eu já falei aqui, que vão fazer com que a minha atuação profissional seja mais sensível, seja mais sensível com os estudantes. (P01MBM)*

*[...] todo esse conhecimento está agregado, está aqui dentro, então quando eu voltar agora eu vou aplicar [...] agora eu consigo juntar as duas coisas, a questão técnica que eu já fazia com essa questão pedagógica, humana social comportamental. Isso tudo vai ter um impacto positivo lá no meu trabalho (P02MBE).*

*Inclusive há intenção, eu acho que... boa parte de... minha intenção é continuar postando material, mesmo dando aula presencial, mas aí eu tendo uma plataforma online como um apoio para o aluno em casa ter acesso né?! Para ter alguma coisa que ele perdeu, ou mesmo para auxiliar nas tarefas que a gente passa para casa (P09MBE).*

*Certamente com o retorno das aulas presenciais, eu continuarei a dialogar sobre isso [tecnologias digitais]. Como eu disse, não só por trabalhar em um curso técnico em informática, mas também porque isso faz parte da linguagem dos jovens... Esses recursos vieram para ficar, assim eu penso... Daqui para frente, teremos que buscar sempre essa capacitação associada às*



*tecnologias(P04FLM).*

Diante desse conjunto de dados sintetiza-se que as aprendizagens construídas nesse contexto estavam ligadas, especialmente, ao uso de ferramentas digitais, adequação de estratégias metodológicas para o ensino remoto, auxiliando o docente a desenvolver conhecimentos, saberes e habilidades as quais proporcionarão aperfeiçoamento da prática docente para além do ensino remoto. Conclui-se também que as aprendizagens da docência nesse contexto estão alicerçadas na motivação e interesse do professor em aprender e aprimorar a sua atuação profissional.

### **4.3.3 Saberes Docentes**

Em se tratando de uma pesquisa sobre o desenvolvimento profissional docente no contexto de atuação no ensino remoto emergencial, não se pode deixar de abordar a questão relativa aos saberes docentes, pois estes estão em processo contínuo de (re)construção e são constituídos nos processos de aprendizagem e formação docente. Portanto, nessa subcategoria serão abordados os saberes mobilizados e construídos, cotidianamente, pelos professores para realizar seu trabalho de modo remoto, bem como, as principais fontes de origem desses saberes.

Os achados da pesquisa foram codificados de acordo com os saberes inventariados por Cristina D'ávila e Lúcia Ferreira (2019) e, embora tenha tido como parâmetro a atuação no ensino superior, utiliza-se aqui de modo a constatar um panorama, ainda que com essa limitação, da realidade em tela.

Os participantes da pesquisa indicam que o período pandêmico demandou a utilização de inúmeros saberes, alguns já construídos e internalizados ao longo da carreira profissional, outros a construir de acordo com as necessidades do trabalho docente diante do novo cenário. Esses professores trazem no cerne das suas falas os principais saberes construídos ao longo da atuação no ensino não presencial, dentre eles destacam-se, sobretudo, a utilização de tecnologias digitais, avaliação e acompanhamento dos processos de aprendizagem e administração do tempo de aula.

A construção do saber ligado ao uso das tecnologias digitais aparece como um conhecimento primordial para o ensino remoto, claramente, porque o uso de dispositivos tecnológicos foi fulcral para a concretização das aulas remotas no IFBA, uma vez que no Instituto as aulas foram essencialmente ao vivo em plataformas de encontros síncronos ou em alguns casos gravadas e disponibilizadas para os estudantes por meio do ambiente virtual de

aprendizagem (AVA). Diante dessas condições os docentes precisaram conhecer mídias, plataformas, aplicativos e ferramentas digitais as quais não faziam parte do dia a dia do educador no ensino presencial, assim, tais artefatos foram extremamente importantes para amenizar os impactos da suspensão das aulas presenciais e possibilitar a continuação do ano letivo.

As limitações do espaço virtual influenciaram também à construção de saberes ligados à avaliação da aprendizagem do estudante, pois os docentes entenderam que os métodos e estratégias avaliativas utilizadas no ensino presencial não poderiam ser simplesmente transpostas para o ensino remoto, e por isso necessitaram repensar e implementar práticas avaliativas condizentes com a realidade do contexto.

Outro saber didático construído por muitos professores nesse cenário foi administração do tempo de aula. Por ser um formato de ensino diferente do presencial, a carga horária também não é a mesma, houve uma redução em relação a encontros síncronos, com essa nova realidade o professor necessitou adequar os conteúdos e atividades dentro daquele espaço de tempo disponível para a sua aula.

Na tabela 9 mostra-se os principais saberes construídos nesse contexto de ensino emergencial. Procurou-se ilustrar a lista desses saberes desenvolvidos pelos professores com trechos das entrevistas, contudo, devido ao grande volume de dados, optou-se por utilizar a fala de apenas um exemplo para cada saber docente.

Quadro 7 - Saberes docentes construídos frente ao ensino remoto

<b>Mediação de classe</b>	
P09MBE	<i>[...] adaptar a aula para algo mais interessante, então a ideia é diminuir a quantidade de conteúdo, diminuindo o tempo de aula e focando um assunto só a cada 15 minutos mais ou menos e depois ainda dar uma desfocada, fazer uma brincadeira, um quiz, uma coisa assim, para poder distrair a turma, depois nos outros próximos 15 minutos mais um assunto pontual, tá?! Então, assim, intervalos de 15 minutos, aí eles conseguem prestar atenção, mas do que isso eles perdem a atenção totalmente, e aí você precisa fazer uma atividade diferente, um quiz, um joguinho, passar um vídeo, alguma coisa assim para chamar de novo a atenção deles.</i>
<b>Relações interpessoais (afetividade)</b>	
P07MLM	<i>[...] acho que nessa pandemia, realmente, eu aprendi a valorizar muito, a escutar muito meus estudantes, de uma maneira assim, que nunca tinha acontecido antes. Eu acho que essa relação assim, vai ser uma relação... eu acredito que muito melhor, no sentido de que vai ter muito mais diálogo, vai ter muito mais... enfim... muito mais afeto, muito mais aproximação do que sentia antes.</i>
<b>Administração do tempo da aula</b>	

P11MLM	<i>[...] eu tenho que perceber de que eu não tenho mais aquela carga horária que eu tinha no presencial, então o tempo foi reduzido.</i>
	<b>Diálogo e escuta sensível</b>
P07MLM	<i>[...] aprendi a escutar mais os meus estudantes, a valorize-los mais, a entendê-los mais, compreende-los mais. É... eu acho que sim, acho que aprendi muita coisa.</i>
	<b>Criação de ambiência favorável à aprendizagem</b>
P06FLD	<i>No sentido de pensar [...] no sentido da instrumentalização teórica mesmo do que é o ensino remoto, do que pode ser feito, do que são plataformas virtuais, né?! De como se aprender nas plataformas virtuais, do que é possível né?! fazer em termos de ensino a partir das plataformas virtuais.</i>
	<b>Mediação da disciplina</b>
P06FLD	<i>[...] pensar a natureza do ensino remoto, pensar o tempo, a necessidade de você flexibilizar tempos e espaços, pensar essa questão da adaptação realmente de conteúdo que a gente precisa fazer.</i>
	<b>Planejamento de ensino</b>
P09MBE	<i>Hoje sei pesquisar, eu sei onde tem esse material, o que que pode ser usado, então eu tenho conhecimento de fontes que eu não tinha conhecimento antes, então isso nos ajudam muito né, me ajudou como pessoas, me ajudou como profissional tá, então hoje eu acredito que hoje eu dou uma aula melhor do que dava antes da pandemia né?</i>
	<b>Seleção de metodologias diversificadas de ensino</b>
P02MBE	<i>[...] aprender a usar uma ferramenta diferente, aprender sobre gamificação, metodologia ativa, é... aulas que são baseadas em em problemas... então essas coisas que eu fui buscar... é programação Neurolinguística... e assim por diante. [...]tive que buscar metodologia ativa para conseguir juntar tudo isso, e fazer uma mistura e tornar a vida do meu estande melhor.</i>
	<b>Criação de atividades lúdicas</b>
P03MLE	<i>[...] eu aprendi uma ferramenta que me ajudou muito, me ajuda até hoje, é trabalhar muito com o lúdico. Não lúdico o brincar, mas o lúdico no sentido de ter uma postura lúdica e de ter uma postura de proximidade com outro.</i>
	<b>Mobilização de tecnologias digitais</b>
P01MBM	<i>Eu aprendi a fazer uma live no YouTube, a criar um canal no YouTube, a produzir um card pra divulgar alguma atividade. Essas coisas eu aprendi mexendo mesmo, autodidata na internet. [...] outra questão é a gente aprender a lidar com essas ferramentas digitais, como por exemplo, o Google Meet.</i>
	<b>Recursos didáticos</b>
P08FLM	<i>Então, o uso de programas novos, aplicativos, ferramentas mesmo bem variadas, pra conseguir dar conta de coisas que presencialmente utilizávamos outros acessórios, outros tipos de ferramentas. São essas duas coisas, a parte técnica e de ferramentas que complementam as aulas.</i>
	<b>Estimulação e administração da participação dos estudantes nas aulas</b>

P011ML D	<i>Isso foi uma coisa que eu percebi também durante o ensino remoto, que, às vezes, muitos alunos que talvez no ensino presencial, eles seriam tímidos, não falaria muito, eles acabam interagindo muito pelo chat e é interessante perceber esses alunos. Há, inclusive, alunos que eu até já tinha dado aula e eram alunos meio apagadinhos, que não falavam muita coisa e que faziam boas atividades, escreviam bem e aí o ensino remoto possibilitou a esses alunos ter um nível de interação que deixa eles mais confortáveis.</i>
	<b>Avaliação e acompanhamento dos processos de aprendizagem</b>
P01MBM	<i>[...]eu passei a pensar formas de avaliar os estudantes, em termos de aprendizagem de Física, de uma maneira completamente diferente [...] A avaliação, eu te digo com certeza, foi uma coisa que eu tive que mudar muito de perspectiva. Eu tive que repensar, eu tive que procurar novas formas.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A construção e mobilização de saberes é um processo entrecruzado, pois ao mesmo tempo que o docente produz novos saberes estes também são mobilizados frente ao dia a dia do professor. O trabalho remoto, como uma situação nova e transitória, impulsionou não só a construção e reconstrução de novos saberes, mas também a mobilização de saberes arraigados na prática docente. Diante disso, na tabela 10 mostra principais saberes mobilizados nesse contexto de ensino emergencial, assim como no quadro anterior, será utilizado apenas um depoimento para ilustrar cada saber docente mobilizado.

Quadro 8 - Saberes docentes mobilizados frente ao ensino remoto

<b>Mediação de classe</b>	
P09MBE	<i>Você tem que fazer um plano de aula, isso a gente fazia, até aí vamos dizer que nosso tempo tá igual, mas preparar esse plano de aula para aula... para montar um vídeo, pra dá essa aula online, aí você tem que misturar brincadeira, chamar atenção do seu aluno, você tem que adaptar o conhecimento.</i>
<b>Relações interpessoais (afetividade)</b>	
P01MB M	<i>E eu tento ser muito compreensivo em relação a tudo. Então, se eles: “ah, não pode assistir aula nesse dia ou nesse horário”, eu não fico espezinhando, questionando, indagando. Eu sempre deixo eles muito à vontade [...] Se mostrar sempre solícito [...] enquanto docente, eu acho que eu preciso ter primeiro a sensibilidade. Então, a gente precisa ter sensibilidade.</i>
<b>Administração do tempo da aula</b>	
P02MBE	<i>[...] foi necessário remontar plano de aula com base, é... nesse formato online, entender que nem sempre eu ia conseguir falar tudo o que eu queria e que eu conseguia falar em 50 minutos no presencial, então eu passei a gravar a aula deixar para eles verem lá... a indicar outros materiais de outros professores então essas questões foi que me ajudaram a trabalhar melhor essa questão do tempo.</i>
<b>Criação de ambiência favorável à aprendizagem</b>	

P04FLM	<i>[...]então eu tenho tentado humanizar o máximo as minhas práticas, construindo propostas a partir do interesse dos estudantes, propondo modelos horizontais de ensino, para que os alunos se sintam cada vez mais protagonistas nesse cenário, então eu observo isso como a principal mudança.</i>
	<b>Mediação da disciplina</b>
P04FLM	<i>[...] Além de ter o domínio dos conteúdos, é preciso pensar em estratégias pedagógicas. Na verdade, essas estratégias fazem parte de todo processo de ensino aprendizagem, obviamente, mas antes disso, talvez junto disso, eu preciso ter um domínio do conteúdo, saber o que eu vou eleger dentro do universo das práticas corporais para dialogar com os alunos, conhecer a ementa da instituição, pensar em um modo de me adaptar à essa ementa e, para além disso, ter um domínio mínimo das plataformas às quais irei recorrer nos momentos síncronos e assíncrono.</i>
	<b>Planejamento de ensino</b>
P02MBE	<i>[..] a estratégia que eu usei foi realmente replanejar as minhas aulas. Inicialmente eu usei o material que eu tinha... material que era do presencial, só que para o formato online esse material nem sempre é adequado ou é o material mais indicado. E aí foi necessário remontar plano de aula com base nesse formato online.</i>
	<b>Seleção de metodologias diversificadas de ensino</b>
P03MLE	<i>[...] eu estou, de forma muito embrionária, começando a trabalhar com gamificação e simulação com meus alunos. [...]De certa forma, eu começo a trazer também um pouco da sala de aula invertida, no momento em que eles vão buscar, eles vão construir e vão me apresentar [...]</i>
	<b>Criação de atividades lúdicas</b>
P02MBE	<i>[...] eu vi que tinha já alguns games na internet que trabalhavam conteúdo, e aí eu fiz um teste agora na minha turma nova, e eu trabalhei com eles com esse método e os alunos gostaram aprenderam, falam que até hoje estão lá fazendo uns joguinhos, então... essa questão da gamificação, da metodologia ativa eu acho que é o que vai dar o diferencial agora nesse momento de aula remota.</i>
	<b>Mobilização de tecnologias digitais</b>
P12FLD	<i>Eu faço o meu material; gravo esquetes curtos; subo a aula, essas gravações de esquetes curtos; e faço a aula síncrona com o material visual que eu usaria na aula presencial. [...] Então, realmente, tudo o que eu faço, eu faço com poucas ferramentas. Basicamente, gravação de tela do Windows e subir material para o YouTube, usando o Google Meet.</i>
	<b>Recursos didáticos</b>
P11MLD	<i>E aí, depois eu fui descobrindo essas possibilidades, sei lá do meme, do vídeo engraçado, de fóruns de discussão, de fazer uma enquete pra gente se movimentar em alguma coisa, de poder passar um vídeo, de mostrar uma imagem.</i>
	<b>Estimulação e administração da participação dos estudantes nas aulas</b>
P11MLD	<i>[...] eu tenho usado mais essas estratégias assim de tentar promover interações via Google Formulários, fazendo enquete. Eu sempre estimulo eles bastante a: "você não tem que abrir o áudio, você pode falar pelo chat". E também estimular</i>

	<i>eles a interagir com o ambiente virtual em que eu faço vários fóruns de discussão pra gente conseguir interagir um pouco mais</i>
	<b>Comunicação oral</b>
P08FLM	<i>Daí eu tento manter o diálogo, passar os objetivos de cada encontro da disciplina como um todo e tentar fazer com que eles consigam tanto conhecer quanto também participar, no sentido de tentar fazer com que eles consigam definir e auxiliar o que é que vai ajudá-los, o que é que está interessante, o que é que não tá, o que pode melhorar, o que funciona melhor para eles ou não.</i>
	<b>Avaliação e acompanhamento dos processos de aprendizagem</b>
P09MBE	<i>A avaliação do que a gente faz por prova, por meio de prova, ou um outro, teve que ser adaptada. [...]então a gente mudou a nossa estratégia para evitar que o aluno, de certa forma, que o aluno cole e passa um conhecimento que não existe na verdade né?! As questões teve que ser adaptadas, a gente teve que procurar fazer com que as questões, realmente, faça uma leitura do que o aluno aprendeu [...]</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Dentre os saberes apresentados no quadro acima, destaca-se nos tópicos a seguir aqueles mais utilizados, conforme a frequência em que foram citados pelos participantes da pesquisa, na realização do seu trabalho de modo remoto:

1. Mobilização de tecnologias digitais: Além de ser o saber docente mais citado como o necessário a construir para o ensino remoto, obviamente foi também o mais mobilizado, tendo em vista um formato de ensino que aconteceu, sobretudo mediado por tecnologias, dessa forma, diariamente, o professor precisava utilizar desses artefatos seja para planejar e ministrar aulas, interagir com estudantes, participar de atividades de formação e vários outras ações ligados ao trabalho.
2. Relações interpessoais (afetividade): Como já relatado anteriormente, manter a interação do estudante durante as aulas foi um dos principais desafios do ensino remoto. Contudo, nesse contexto foi extremamente necessário criar espaços de diálogo e escuta ao aluno, devido a inúmeras dificuldades enfrentadas pelo estudante para acompanhar as aulas remotas. Por essa razão, tal conjuntura demandou dos professores a abertura para ouvir e compreender a situação dos discentes e tentar auxiliá-los a superar as situações adversas trazidas ou intensificadas pela pandemia.
3. Planejamento de ensino: Este sobressaiu como um saber docente urgente e necessário para o contexto, pois os professores precisaram readequar todo o planejamento para incluir metodologias, recursos didáticos, instrumentos de avaliação e objetivos de ensino adequados ao espaço de aula remota,

principalmente para que estas não fossem mera transposição do que acontecia na sala de aula física para as salas virtuais.

4. Mediação didática: Nesse processo de ensino mediado por dispositivos tecnológicos, ensinar em uma sala de virtual ou por meio de vídeo-aula, como aconteceu a maior parte das aulas durante as AENPE's, foi indispensável para o docente desenvolver inúmeras habilidades para a seleção e utilização de recursos didáticos, artefatos tecnológicos, organização do tempo de aula para explanação do conteúdo de modo satisfatório, pois, o professor encontrava-se em uma situação de trabalho diferente daquela ao qual estava familiarizado. Então, diante desse contexto, o saber da mediação didática foi também importante para que o ensino remoto não fosse a transferência do presencial para o ambiente virtual.
5. Avaliação e acompanhamento dos processos de aprendizagem: muitos instrumentos e práticas avaliativas precisaram ser repensadas para atender às limitações do corpo discente, e outras retiradas do planejamento do professor pois não tinham aplicabilidade durante esse cenário, como por exemplo, a prova escrita, que segundo relato dos professores, esse instrumento deixou de ser viável, seja pela falta de conectividade do estudante o qual não conseguia realizar essa atividade avaliativa de modo síncrono, seja pela compartilhamento de respostas entre estudantes comprometendo o objetivo da avaliação.
6. Criação de atividades lúdicas: Manter a atenção do estudante durante uma aula não é uma tarefa fácil, no ensino remoto emergencial, essa situação foi intensificada, já que a configuração desse ensino, em que o encontro professor-aluno acontecia em tempo real numa sala virtual ou por uma aula gravada disponibilizada no AVA, permitia ao estudante entrar na sala, assinar lista de frequência, parecer que estava acompanhando a aula, e no entanto, estar em outros espaços. Por isso, para conseguir captar a atenção do aluno e tornar o conteúdo atrativo, os docentes lançaram mão de instrumentos como jogos, atividades interativas, vídeos, *memes* e outros recursos para despertar no estudante o interesse pelo conteúdo da aula.

Sobreleva-se no conjunto informacional desta pesquisa a construção e mobilização de saberes didáticos em relação aos saberes pedagógicos. Tal situação pode ser justificada pelo fato dos saberes didáticos estarem relacionados à organização do processo de ensino aprendizagem de modo mais prático, como a organização do tempo da aula, seleção de recursos

e estratégias de avaliação, escolha de metodologias, as quais necessitaram ser repensadas e adequadas para atender as especificidades e limitações do ensino remoto.

#### 4.3.3.1 Fontes de saberes

Esses saberes construídos em razão da atuação docente na circunstância pandêmica são oriundos de diversas fontes, conforme os professores relatam em suas falas. Essas fontes foram organizadas de acordo com a sistematização das origens dos saberes da docência apresentada por Tardif (2014).

1. Saberes pessoais: Oriundos das vivências familiares, dos processos sociais educacionais mais abrangentes e não formais: Para atuar nessa configuração de ensino emergencial os docentes recorreram a suas vivências particulares mais amplas e exterior à atuação profissional, como por exemplo a participação em espaços de debates de cunho político, a relações sociais estabelecidas ao longo da vida, o desempenho de outras profissões serviram como fontes para a edificação de saberes necessários à docência no ensino remoto.

*Eu acho que primeira vida prática sabe?! porque antes de sermos docente, somos pessoas então a vida também vai nos ensinando a gente lidar com os desafios e não tem como desimplicar a nossa atuação profissional da nossa vida, então assim... na vida e quando eu falo vida é em um contexto amplo [...] (P05FLD).*

*[...] o engajamento político que eu tenho né, o posicionamento político-pedagógico que eu tenho, me fez também aprender bastante [...] (P06FLD).*

2. Saberes da formação escolar: Oriundos das trajetória escolar formal anterior à formação para a docência: A vivência nos espaços de escolarização, previamente, à formação docente, também foi despontada nessa investigação como uma fonte de saber docente para esse cenário, pois conhecer a realidade educacional como aluno, especialmente da escola pública, enxergando os seus problemas e potencialidades, permitiu ao professor construir saberes para atender aos desafios do ensino remoto dentro da realidade de uma instituição de ensino pública.

*[...] eu acho que é muito da minha experiência que eu tive como estudante de escola pública, das dificuldades dos estudantes de escola pública né, dá importância da escola pública. Eu sou uma pessoa que defendo a escola pública com unhas e dentes né, então eu acho que é mais esse engajamento mesmo assim (P06FLD).*



3. Saberes da formação profissional: Oriundos da formação inicial e permanente para o trabalho docente: Essa foi a segunda fonte de saberes mais citada pelos entrevistados. A passagem desses profissionais por cursos de graduação, especialização e mestrado contribuíram para a edificação de saberes para a oferta de aulas remotas. Os cursos e capacitações ofertadas especificamente para esse ensino emergencial, como mencionado anteriormente, também foi fonte de muitos saberes construídos para esse contexto.

*[...]a minha formação inicial [...] não contemplou disciplinas que discutissem o como trabalhar com o ensino médio no integrado no contexto remoto. Então eu poderia te dizer que a minha formação inicial não contribui em nada. Porém, foi naquele período que comecei a pensar sobre a Educação Física em uma perspectiva crítica, ou seja, a assumir um referencial crítico. Se não fosse desse modo, eu acredito que eu teria muita dificuldade em elaborar minhas aulas, né? (P05FLD).*

*Eu destacaria as formações prévias, que já citei, o que inclui a mobilização de pessoas com experiências com o ensino à distância para conversar com a gente (P04FLM).*

4. Saberes da experiência: oriundos do exercício da docência em diversos espaços e tempos, da interação com estudantes e colegas de profissão: Essa fonte de origem dos saberes docentes foi muito mais citada entre os professores do que as demais. Percebe-se na fala desses profissionais que o exercício prévio da profissão em diversos contextos (presencial, a distância e remoto), a interação com estudantes e colegas, o uso das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem subsidiaram a constituição de saberes para a prática docente no ambiente remoto.

Com as diversas limitações das ações formativas oferecidas para atuação no ensino remoto, como já apresentada na seção acerca da formação docente, os professores recorreram a sua experiência profissional e também ao compartilhamento dessas experiências pelos colegas de profissão para constituir saberes urgentes e necessários para o trabalho docente no momento de pandemia. Dessa forma, pode-se afirmar que muitos dos saberes que embasaram a prática docente foram provenientes, sobretudo, das diversas experiências vivenciadas por esses profissionais ao longo das suas carreiras.

Devido à grande quantidade de dados a respeito da experiência profissional do professor como fonte de saberes, os trechos das entrevistas, apresentados na tabela 11, foram codificados em quatro grupos: experiência docente anterior ao ensino remoto; experiência com ensino mediado por tecnologias anterior ao ensino remoto; experiência prévia com a utilização de

tecnologias no processos de ensino, experiência adquirida no ensino remoto e o compartilhamento de experiências com colegas de profissão.

Quadro 9 - A experiência como fonte dos saberes docentes construídos frente ao ensino remoto

<b>Saberes da experiência</b>	
<b>Experiência docente anterior ao ensino remoto</b>	
P03MLE	<i>[...] Acho que 90% na prática. Eu já sou docente há... deixe-me fazer uma breve conta... há 16 anos. Tem 16 anos que eu leciono e lecionei em muitas instituições distintas. Acaba que a gente vai pegando um pouco de cada instituição, de cada local, na questão de experiências únicas e vai tentando... me moldando, né?! E aí, juntando com as teorias, com o que a gente vai aprendendo das teorias, dentro das formações do dia a dia, vivências, estudos, leituras, a gente acaba complementando.</i>
P06FLD	<i>Então eu acho que essa experiência que eu já tinha do ensino presencial né?! [...] eu acho que a minha experiência realmente com outras atividades que eu tinha desenvolvido no ensino médio, não necessariamente dentro do IFBA né, mas utilizando essas ferramentas digitais, acabou me ajudando mesmo a desenvolver algumas atividades.</i>
P10MLM	<i>[...] um aprendizado leva um outro, então com essa com essa bagagem que eu já tinha, eu não tive dificuldade para o aprendizado dessa nova, dessa nova ferramenta.</i>
<b>Experiência com ensino mediado por tecnologias anterior ao ensino remoto</b>	
P02MBE	<i>Eu tinha tido uma experiência já como professor em formato EaD, como tutor e conhecia essa realidade do EaD e tive no próprio IFBA uma experiência também de tutor nessa realidade EaD, [...] Sem dúvida, se eu não tivesse essa experiência mesmo que eu fosse formado em computação eu teria mais dificuldade, então o fato de já ter passado por esse processo me ajudou muito.</i>
P04FLM	<i>[...] eu já tinha uma certa experiência com a educação à distância porque eu fui tutora no pró licenciatura [...] Dentre a minha formação também há o curso de formação para tutores do Pró Licenciatura [...] e também para como orientadora de TCC em um curso de especialização à distância na UFJF.</i>
P06FLD	<i>[...] eu tinha essa experiência da UNEB [...] quando eu tive essa experiência lá na UNEB eu recebi uma formação nesse sentido dizendo “Não, você tem que criar um espaço que seja acolhedor né?! um espaço que as pessoas te reconheçam” e eu acho que eu tentei trazer essas ideias para minha sala de aula do IFBA.</i>
<b>Experiência prévia com manuseio de tecnologias</b>	
P08FLM	<i>[...] Então, assim, o fato de eu já conseguir lidar bem com atividades online, com essa dinâmica de buscar coisas, de me inteirar, participar, acessar coisas em ferramentas diferentes, usar aplicativos. Então, o fato de eu já ter alguma familiaridade mesmo com o mundo da internet</i>
P05FLD	<i>[...] o meu acesso às novas tecnologias, eu acesso às novas tecnologias, eu tenho esse privilégio. [...]Então acessei isso de forma mais tranquila e mais fácil né?! pelo fato de eu já ter acesso.</i>

P02MBE	<i>E eu tive facilidade porque por ser da área de informática, já gostar dessas ferramentas, já ter experimentado elas há 10 anos atrás quando trabalhei no SENAI e recentemente também no IFBA, num projeto que é fora do meu campus mas que eu trabalhei.</i>
<b>Experiência construída no ensino remoto</b>	
P07MLM	<i>Aprendi no fazer!! Eu acho que foi um processo mesmo de acertos e erros, [...] então acho que foi esse processo mesmo de aprender fazendo, errando e acertando, e se adaptando, se readaptando. Então eu acho que foi no fazer.</i>
P06FLD	<i>Então na verdade o que me fez aprender foi [...] na prática tem... tem métodos, tem caminhos que não alcança determinados estudantes, a gente precisa estar atentos a isso [...] mas eu acho que... o que o que realmente me possibilitou fazer um trabalho, foi adequar o que eu aprendi na teoria com a prática né?!</i>
P10MLM	<i>O que acontece é que, assim, a gente vai começando de um jeito, aí e... aí a gente vai realmente melhorando as gravações, a qualidade do produto que você vai oferecer para o seu aluno. Sim, eu acho que eu fui a cada momento aperfeiçoando,</i>
<b>Compartilhamento de experiências com colegas de profissão</b>	
P01MB M	<i>[...] muita coisa eu aprendi conversando com colegas [...] Às vezes conversando com professores de Física também, de matemática e de outras áreas do conhecimento, porque aí cada um traz a sua própria experiência e a gente vai identificando na experiência do colega alguma coisa que você pode tentar usar no seu processo ali, que pode dar certo, que pode ser bom.</i>
P03MLE	<i>[...] eu busquei fazer contatos com professores de outros campi. Então, a gente criou uma pequena rede de apoio. Então, a gente criou, primeiro, um círculo, um grupo próximo de professores, onde a gente passou a pensar em materiais, metodologias e, sobretudo, uma troca de experiência, de modo a dar tranquilidade e um apoio, tanto um apoio técnico-pedagógico um para o outro, quanto o aspecto emocional.</i>
P09MBE	<i>Boa parte do conhecimento e boa parte das mudanças que a gente fez, das adaptações que a gente fez, nós fizemos conversando como um colega e com o outro, essa troca de experiências com um colega e com outro.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Percebe-se por meio do conjunto de dados dessa pesquisa que, mesmo o ensino remoto emergencial, apresentando diversas particularidades em relação ao presencial, os anos de atuação na sala nessa modalidade contribuíram para a produção de saberes requisitados pelo ensino mediado por tecnologias. Além disso, a atuação em cursos na modalidade à distância, seja como tutor ou professor formador, também se destaca como uma fonte relevante de saberes docentes, principalmente, porque alguns elementos do ensino à distância puderam ser adaptados e implementados no remoto, como fórum de discussão, questionário on-line, disponibilização e recebimento de atividades pelo ambiente virtual.

Os saberes docentes também são produzidos na vivência da prática profissional, por isso, a experiência construída pelo professor durante a atuação no ensino remoto foi fonte primordial de origem para alguns desses saberes. Sobressai também como fonte de saber

docente nessa conjuntura, a experiência prévia com a utilização de tecnologias nos processos de ensino presenciais anteriores à pandemia. A experiência com o uso dessas ferramentas como recursos didáticos no dia a dia da sala de aula presencial, a facilidade de acesso e manuseio dessas tecnologias, contribuíram para que o professor, ao adentrar o ensino remoto, constituísse saberes essenciais para esse formato de aulas.

O compartilhamento de experiências com colegas de profissão como fonte de edificação de saberes da docência foi um elemento comum e destacado por oito, dos doze professores investigados. A interação e partilha de conhecimentos, experiências e práticas exitosas com colegas da profissão aconteceu com bastante frequência durante a pandemia, inclusive, em espaços não destinados a esse fim, como por exemplo em reuniões de professores e em grupos de aplicativos de troca de mensagens. Observa-se que essa troca de experiências, na maior parte das situações, também ocorreu por iniciativa dos professores e sem a interferência da instituição.

*[...]essa troca de experiência acontece tanto por contato individual de um professor com outro ou em grupos privados. Eu falo sem a intervenção do IFBA. Tipo, professores que são meus amigos pessoais. Aí a gente conversa sobre isso e tal, mas também em alguns momentos de reunião (P01MBM).*

Nota-se, a partir da observação desses dados, a criação um rede de apoio formativa pelos profissionais em que àqueles que detinham maior familiaridade com ferramentas digitais ou tinham experimentado nas suas aulas recursos didáticos que contribuíam para o processo de ensino aprendizagem de modo remoto compartilhava com os demais colegas, para assim, ajudá-los a aprimorar o trabalho pedagógico e superar as adversidades do cenário de ensino remoto.

*[...] gente fazia aqui, então essa troca de informação entre os professores foi muito importante, nos ajudou muito né, porque a gente tinha um desafio muito grande, e aí essa união, eu acho que ajudou bastante né?! Um falava “Usa esse programa que dá certo”, “Como é que você fez?” Então essa troca de informação foi importante (P09MBE).*

Para além da sistematização das fontes de origem dos saberes docentes apresentadas por Tardif (2014), os dados da pesquisa apontam também como origem desses saberes a autoformação docente. É notório que a docência nessa nova realidade, carregada de desafios despertou a necessidade de produzir novos saberes, os quais, em muitos casos, as formações permanentes ofertadas pela instituição não foram suficientes para subsidiar a constituição destes, bem como a formação inicial e experiências profissionais desses indivíduos. À vista disto, as leituras (livros, artigos), pesquisas, participação em *lives*, e acesso a inúmeras

discussões sobre educação e pandemia, realizadas, de forma autônoma, pelos professores auxiliaram a alicerçar saberes docentes indispensáveis para o ensino remoto emergencial.

*Como aprendi!?! Então, uma boa parte deles [saberes] foi em busca por uma busca própria, por essas ferramentas em pesquisas, em leituras de outras pessoas que já tiveram acesso e fazem divulgação, e no contato com colegas de trabalho tanto da instituição quanto fora dela, mas também muitos da instituição, mas muito no diálogo com outros professores que estão enfrentando esse mesmo problema nesse momento. (P08FLM)*

*[...] foi necessário que a gente buscasse... então eu busquei em outros IFs materiais... eu comprei livros também para trabalhar com essa questão sobre PNL, programação Neurolinguística, pensamento computacional que ajuda a resolver situações do cotidiano. Então assim... eu até hoje na verdade eu estou adquirindo livros e material pra estar melhorando [...] (P02MBE).*

Diante desse conjunto informacional é possível compreender que para adaptar-se ao ensino remoto o professor assumiu uma postura ativa, autônoma e com disposição para aprender e a superar as dificuldades do contexto, pois os desafios do cenário social e educacional geraram motivos, necessidades e interesses para formações e o desenvolvimento de aprendizagens profissionais, construção e ressignificação de saberes. Sendo a docência uma profissão alicerçada na aprendizagem constante, esse contexto de mudanças e incertezas, e o próprio processo de adaptação ao novo, influenciou o docente a buscar formações, construir aprendizagens e saberes para responder a tantos dilemas do ensino remoto emergencial.

Além dessas questões formativas, os outros elementos atravessaram o trabalho docente nesse período de pandemia, como a organização as condições estruturais para a realização das aulas, carga de trabalho, relação institucional, dentre outros fatores que impactam no desenvolvimento profissional, desse modo, na próxima seção será detalhado os aspectos não formativos do trabalho docente durante a pandemia.

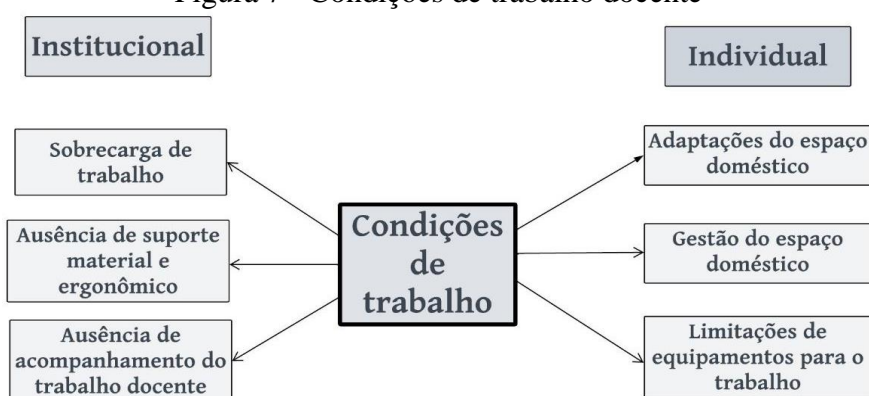
#### 4.4 FATORES NÃO FORMATIVOS

A terceira categoria contempla informações a respeito das condições de trabalho, da relação que se estabeleceu entre instituição de ensino e o professor, da avaliação do professor a respeito dos aspectos normativos reguladores das atividades pedagógicas não presenciais, bem como as percepções favoráveis e desfavoráveis relativas à postura do Instituto frente à situação de ensino emergencial. Nessa categoria, também emergiram alguns dados acerca do impacto desse cenário na saúde mental do professor.

#### 4.4.1 Condições de trabalho

O trabalho do professor nesse período foi atravessado, conforme evidenciado na categoria anterior, por inúmeros desafios, dilemas e adaptações de ordem pessoal/profissional e institucional, por isso, para melhor organizar os dados despontados na pesquisa, subdivide-se as condições do trabalho remoto pela dimensão institucional e individual. A dimensão institucional agrega elementos a respeito da atuação do instituto frente à gestão do trabalho do professor no cenário educacional na pandemia. Já a dimensão individual agrupa o conjunto informacional relativo a dilemas enfrentados pelo professor, como também as estratégias adotadas para se adaptar ao ensino remoto no seu espaço doméstico.

Figura 7 - Condições de trabalho docente



Elaborado pela autora (2022)

A implementação do ensino remoto, mediado por tecnologias, requer inicialmente, equipamentos e ferramentas digitais para o docente realizar seu trabalho, porém, os doze professores convidados da pesquisa informaram não ter recebido nenhum tipo de auxílio do Instituto para adquirir materiais como computador, mesa digitalizadora, quadro, dentre outros recursos que fossem necessários para ministrar aula não presencial. Dessa forma, a responsabilização para prover meios estruturais e materiais para a realização das aulas remotas recaíram sobre o docente, o que gerou o sentimento de abandono do professor pela instituição:

*[...]Então... não teve nenhuma ajuda de custo com relação ao material [...]a nível macro institucional eu confesso, e acabou sendo uma decepção porque em nenhum momento se debateu qualquer tipo de auxílio suporte financeiro com relação ao equipamento. (P02MBE).*

*[...] a instituição ela não procurou saber em nenhum um momento como é que o professor está atuando, em nenhum momento! [...]a instituição literalmente abandonou os docentes, ou melhor dizendo deixou a cargo completamente dos docentes. (P10MLM)*

*Agora assim, para servidor como eu, eu não recebi! E aí eu fui realmente a adaptando ao contexto da minha casa, [...] a gente teve que se virar enquanto servidores e servidores né?! (P05FLD)*

*Não houve auxílio nesse sentido também da instituição pra gente. Então, em relação à conectividade, acessórios, computador... [...]Então, não houve auxílio da instituição para essas coisas (P08FLM).*

*O que a instituição me ofereceu? Eu vou dizer assim, praticamente nada, [...]. Equipamento físico nenhum, tá!? Então não tive apoio nenhum de equipamento físico (P09MBE).*

Apesar de não ofertar recursos para aquisição de materiais, alguns *campi* possibilitaram o empréstimo de equipamentos aos professores, entretanto, os docentes desses *campi* optaram por não utilizar tais materiais devido ao alto grau de responsabilidade inerente ao manuseio de equipamentos pertencentes à instituição, por residirem em cidades distantes do local de trabalho ou por não ter recebido orientações necessárias a respeito dessa solicitação de empréstimo no período de início do semestre letivo não presencial, ou seja, quando essa possibilidade de empréstimo foi divulgada para os professores, estes já tinham adquirido com recursos próprios os aparatos necessários para a realização das aulas remotas.

*Quanto a essa questão de materiais, também não. Não houve uma divulgação. [...] Eu digo, só agora nesse, já depois de quase 6 meses. [...] e aí que eu fui informado pelo diretor-geral, que disse: "olha, se você quiser cadeira ou um computador, você pode solicitar, [...]". (P03MLE).*

*Então, assim, em relação ao apoio de dispositivos a gente não teve esse apoio. Alguns colegas receberam porque solicitaram, mesmo assim são colegas que moravam próximo, então conseguiram empréstimo de computador e empréstimo de mesa, [...] (P06FLD).*

*Eu posso pegar uma cadeira ergonômica que vem pra minha casa e, obviamente, como um bem público, eu passo a ser responsável por esse material. Então, se o meu gato subir na cadeira e arranhar, eu pago. Se o meu cachorro roer o pé da cadeira, eu pago. Se a cadeira cair e quebrar, eu pago. Então, assim, existem condições de trabalho que são da minha casa, que eu tenho que escolher se eu vou fazer esse contrato de risco [...] (P12FLD).*

Essa limitação de suporte institucional também pode ser percebida nas questões relativas a orientações ergonômicas para o trabalho remoto. É possível compreender que as ações institucionais nesse requisito foram poucas e incipientes, demandando do professor a necessidade de buscar essas orientações em outras fontes.

*[..] não houve uma orientação sobre essas questões de ergonomia (P03MLE).*

*Quanto às questões ergonômicas, é possível que a instituição até tenha passado informações, mas se isso ocorreu, me passou despercebido. No entanto, recentemente, conversando com um primo que trabalha com informática, recentemente mesmo, de um mês para cá, ele me deu umas instruções ergonômicas [...] (P04FLM).*

*Quanto a essa questão ergonômica quem deu fui eu para a instituição [...] em vários momentos eu estive com alunos, com professores Na instituição, assim... lives, em jornada pedagógica... eu estive falando sobre isso (P05FLD).*

*Uma outra coisa também, no início, a gente não teve essa... essa orientação, a gente até fez é... assim, nos nossos grupos internos, a gente fez uma campanha da questão da postura e tal, mas não foi institucionalizada, em termos de institucionalização a gente não teve esse apoio (P06FLD).*

*Mas não recebi, por nenhuma via, nenhum informativo no sentido de cuidados ergonômicos ou até psicológicos também, [...] (P11MLD).*

Nesse processo de atuação docente de modo remoto os professores sentiram ausência da participação da instituição não só em questões relativas à disponibilização de equipamentos, materiais e orientações quanto à ergonomia, mas também no acompanhamento do trabalho docente, pois os professores, sentiram-se sozinhos, sendo, muitas vezes, os únicos responsáveis para resolver os problemas e dificuldades do trabalho remoto:

*[...] a minha sensação foi que eu fiquei meio apartado assim dessas relações e que cada um meio que tinha que correr por fora assim, de acordo com as suas próprias necessidades, sejam essas necessidades nesse sentido material mesmo - para ter infraestrutura que permita a gente dar aula remotamente [...] (P11MLD).*

*Foi um: "se vire, se vire, professor. Tá contigo. É com você. Você é o professor, você é a ponta, você está na linha. Sua cara é a cara da instituição e pronto". Eu acho que foi muito ruim nesse sentido, como de fato já era no presencial. (P12FLD).*

O professor nesse cenário de pandemia ainda vivenciou um aumento da carga de trabalho, e conseqüentemente da carga horária disponível para as atividades laborais, Para ilustrar os motivos que levaram a essa sobrecarga do professor, na tabela 12 apresenta-se alguns trechos retirados das entrevistas.

Dez entre os doze participantes relataram estarem sobrecarregados e com maior tempo destinado para as atividades do Instituto em comparação com período anterior à pandemia. Os motivos apresentados como causa dessa sobrecarga de trabalho são variados, sendo os principais deles, a adaptação das aulas para o formato de ensino não presencial e a busca e participação em cursos de formação para as especificidades desse ensino.

A adequação dos conteúdos, das metodologias e estratégias de ensino; a utilização de ferramentas e plataformas digitais que não faziam parte do dia a dia do professor como por exemplo, o gerenciamento de ambientes virtuais, a gravação e edição de vídeos levou à



ampliação do tempo destinado ao trabalho docente em razão da necessidade de pesquisar, conhecer e aprender novas maneiras de conduzir o processo de ensino no formato.

Anteriormente à pandemia, o planejamento e preparação geral da aula levava menos tempo já que o professor estava familiarizado com essa rotina. O professor, então, adentrava a sala de aula física e colocava em prática aquilo que preparou anteriormente e com base na interação com estudantes e no desenvolvimento da aula esse planejamento era alterado ou não. No ensino remoto, essa rotina de preparar e ministrar aulas é totalmente alterada. Em geral, o docente precisou aprender a manusear ferramentas e plataformas digitais para ministrar aulas síncronas, roteirizar, gravar, editar e postar vídeos, sejam em canais do *Youtube* ou nos ambientes virtuais. Foi introduzido também no dia a dia do professor postagens de atividades em plataformas como AVA ou Google sala de aula.

Outro fator que contribuiu para essa sobrecarga de trabalho é o fato de todas as atividades docentes serem realizadas pelo computador. As demandas como correções de atividades e avaliações as quais eram comumente realizadas impressas no papel físico, passaram a acontecer no computador, haja vista a maior parte dessas atividades serem realizadas ou postadas nas plataformas digitais. As atribuições relacionadas à pesquisa, extensão e participações em comissões institucionais também acontecem na mediação por tecnologias, o que também influenciou no aumento de tempo que o professor fica na frente do computador.

Os professores ainda relatam o aumento de reuniões nesse período, essa ampliação pode estar ligada ao fato da gestão do instituto precisar reunir os professores para discutir a implantação e acompanhamento das AENPE's nos *campi*. A procura por formações para atender às singularidades desse ensino mediado por tecnologias também é motivo do aumento de tempo destinado para o trabalho, pois participar de capacitações, realizar estudos, leituras de tutoriais para (re)aprender a ensinar nesse formato demandou tempo e dedicação.

Quadro 10 - Sobrecarga de trabalho docente

Sobrecarga de trabalho	
P06FLD.	<i>[...] professores, todos, estão em uma situação muito ruim, nesse momento de pandemia, com excesso de trabalho, [...] eu vi muita gente trabalhando o tempo inteiro, muita gente fazendo, às vezes, hora extra, quando não recebem por isso, tentando fazer um trabalho a mais para fazer dá certo.</i>
P07MLM	<i>Houve um aumento, e eu acho que foi um aumento significativo na carga de trabalho, e, inclusive, tem deixado não só eu, como vários professores tem relatado isso também, tem deixado a gente muito mais desgastado, esse trabalho remoto, muito mais desgastado mesmo.</i>
Adaptação do trabalho pedagógico	

P08FLM	<i>Houve uma sobrecarga em relação às demandas de trabalho que eu tinha previamente, muito influenciada não apenas pela aula em si, mas também pela dinâmica de preparação de aula que passou a ser diferenciada [...]</i>
P10MLM	<i>[...] o tempo que eu iria lá ministra as aulas e todo o preparo da sala de aula, eu somo a esses dois tempos para esse preparo para esse novo modelo, porque a gente quer sempre trazer uma coisa nova, uma coisa que vá despertar o aluno de forma dinâmica, e aí a gente vai se debruçar e ficar um tempo preso ali ao computador.</i>
O gerenciamento de ferramentas e plataformas digitais	
P09MBE	<i>[...] você gasta mais ou menos uma hora gravando o vídeo, depois você vai editar aquilo ali ele vai baixar para vinte minutos, [...] Então você vai editar um vídeo para ficar com 20 minutos, mas o que conta é o tempo que você levou para produzir aquele vídeo, montar aquele vídeo, produzir o vídeo, ainda editar, então você gasta num vídeo de uns vinte minutos, mais ou menos, você gasta aí de 4 a 5 horas de trabalho [...] Então a nossa carga de trabalho aumentou muito, muito, a gente trabalha praticamente 12 horas por dia [...]</i>
P10MLM	<i>[...] agora é o tempo inteiro ou ministrando aula síncrona ou apostando material nas aulas assíncronas ou interagindo com os alunos, ou confeccionando as aulas que vão estar no ambiente. [...], a quantidade dessa aula presencial ela praticamente dobrou para o modelo AENPEs.</i>
P12FLD	<i>Então, dobrou. Essa carga de trabalho dobrou. [...] sobrecarga de trabalho de, de repente, a gente ter que assumir a condição de roteiro, produtor, executor e técnico da sua própria aula [...]</i>
Participação e busca por formações	
P08FLM	<i>E para além dessas reuniões, essa demanda de formação, de cursos, palestras, ela também impacta muito no tempo [...]</i>
P09MBE	<i>[...] a gente não pode participar com efetividade [dos cursos], ou porque gente já estava trabalhando, ou porque a gente não tinha mais tempo para fazer nada, [...] Porque a gente já estava operando, a gente já tava dando aula, e aí você tem a triplicação do teu horário de trabalho né, porque você já não consegue nem dar aula, que dirá fazer um curso.</i>
Participação em atividades diversas (pesquisa, extensão e ações administrativas)	
P03MLE	<i>[...] existem dias em que eu trabalho 12 horas. [...] Então, você leva 4 horas pela manhã, você tem mais aí quatro, cinco reuniões e aí vai estendendo. Semana passada eu fiquei até 9 da noite; de 8 da manhã até 9 da noite. Então, é um tempo bem esticado [...]</i>
P04FLM	<i>Eu tenho que escrever, participar de congressos, então você contabiliza os estudos, a preparação das aulas, as reuniões do trabalho, participações em grupos de estudos, escritas... então, né? Eu passo muitas horas, eu estou chutando para você um número 10 [horas], mas tem dia que é bem mais que isso.</i>
P08FLM	<i>Mas, principalmente, o volume de reuniões aumentou muito. Então, isso criou uma carga assim de horário e tempo no computador muito grande. Teve uma semana que eu tive 10 reuniões, por exemplo [...] Então, assim, eu tenho toda semana pelo menos umas 2 reuniões. E para além dessas reuniões, essa demanda de formação, de cursos, palestras, ela também impacta muito no tempo [...]</i>

Elaborado pela autora (2022).

Um ponto importante ainda relativo à questão da sobrecarga de trabalho, e consequentemente aumento da carga horária, é a dificuldade de registrar o tempo destinado para as atividades laborais estando o professor em trabalho remoto, pois não existe um mecanismo responsável para realizar esse registro ou comprovar a quantidade de horas que o professor está trabalhando para além da sua carga horária estipulada no regime de trabalho:

*Acho que ainda teve dificuldade porque, o seguinte, fica difícil para a gente mostrar para instituição que a gente trabalha 12 horas por dia, que é 5 horas para fazer um vídeo de 20 minutos. Então, isso é difícil de mostrar para a instituição, então a instituição faz a leitura de que você deu uma aula de 20 minutos, síncrona ou assíncrona, mas ela não conta tempo que você teve de preparo para essa aula, tá?! (P09MBE).*

O trabalho docente está voltado para o cumprimento de demandas de diversas ordens, como formação, preparação de aula, participação em comissões, organização de eventos, atendimento a estudante, dentre outros, estando para além de apenas cumprir a carga horária de serviço, contudo, no ensino remoto emergencial tornou-se difícil captar externamente a carga horária do professor uma vez que ele não está na escola. No formato remoto essas demandas chegam ao professor por diversos meios oficiais e extra oficiais, como e-mail, plataformas de comunicação e redes sociais, o que acaba gerando uma intensificação da rotina de trabalho, pois a todo e qualquer momento o professor pode ser acessado, mesmo fora do seu horário de trabalho diário. Essa situação despertou no professor o sentimento de estar à disposição da instituição durante todo o tempo, tendo seu espaço familiar invadido pelo trabalho:

*[...] até eu consegui entender que na verdade era o IFBA que estava invadindo o meu ambiente doméstico e não o contrário, até eu conseguir entender isso eu fiquei muito preocupado em estar dando aula e minha filha pequena aparecer aqui na frente, na reunião, depois eu fui relaxando. [...](P02MBE)*

*E o que eu estava percebendo nesse ensino virtual, acho que aconteceu com a maioria dos professores do IFBA, essa invasão total do trabalho na nossa vida, o tempo inteiro, 24 horas por dia, durante 7 dias na semana né?! [...](P06FLD)*

*[...]a minha sensação é de que eu estou trabalhando mais e de que eu estou mais tempo disponível para a instituição. [...]E agora, de vez em quando, eu me pego, por exemplo, respondendo e-mail do trabalho 10:30 da noite, [...]. (P11MLD)*

A mudança abrupta do *lócus* do trabalho presencial para remoto envolveu, dentre outras necessidades como aprendizagens de saberes ligados à organização pedagógica e didática da aula não presencial e de tecnologias e plataformas digitais, a adequação o espaço doméstico do professor para transformá-lo em um ambiente apropriado para o trabalho remoto, exigindo do docente a aquisição de equipamentos, gerenciamento do uso dos espaços residenciais, gestão dos horários de trabalho, para que tudo isso impactasse o menos possível na rotina doméstica. Diante da situação desafiante e solitária do trabalho docente nesse quadro de excepcionalidade, os profissionais tiveram que improvisar espaços dentro de suas casas para transformá-los em sala de aula:

*Tive que fazer uma adaptação, [...] meu apartamento é pequeno, eu tive que montar uma pequena estrutura aqui, um espaço para eu tentar trabalhar,*

*porque, geralmente, eu fazer isso na instituição, porque lá tinha uma sala de estudos (P07MLM).*

*[...] eu fiz uma transformação de uma área de serviço em um escritório, já que eu não tinha disponível... não dispunha desse espaço. [...] e aí eu transformei em um escritório, e aí já com a mesa com um quadro novamente, com cadeira, com toda uma estrutura de um gabinete, um gabinete de professores dentro de uma universidade. Então, eu fiz um gabinete para mim dentro da minha área de luz, e é onde eu ministro minhas aulas e meus estudos. Então, mas tudo isso com recursos próprios (P10MLM).*

No entanto, nem todos os docentes tiveram a possibilidade de alocar um espaço da residência para o uso exclusivo das atividades laborais, e tiveram como saída para esse desafio adequar um local de uso comum da família para o trabalho remoto, o que certamente impacta negativamente no dia a dia de toda a família:

*Eu desabriguei a mesa da sala [...]. Então, eu trabalho na mesa da sala. Uso a cadeira da sala como assento. A mesa, que é uma mesa de jantar, portanto, tem uma altura não ergonômica. Uso uma parede branca de fundo pra que as pessoas da casa não sejam expostas, porque, naturalmente, durante o dia, as pessoas passam, vão para a cozinha, sala, quarto, essas coisas. Então, eu virei a tela do computador pra essa parede. Então, eu fico num canto da sala sobre a mesa de jantar, na cadeira de jantar, usando o meu computador (P12FLD).*

Nota-se também nos relatos dos professores as implicações do trabalho remoto na rotina domiciliar, muitas vezes, surgiu a necessidade de estabelecer delimitações sobre o acesso a equipamentos e ambientes da casa pelos demais familiares para evitar a interferência nas aulas remotas:

*Eu estou agora no meu quarto aqui, e aí era um espaço que era compartilhado com minha família. Então, as crianças entravam aqui. [...] eram acostumadas entrar sem bater na porta, hoje, agora a gente tem uma dinâmica que elas têm que perguntar se eu estou gravando, se está ligado a câmera para passar[...] ainda assim provoca um pouco de estresse, [...](P02MBE).*

*Então, veja bem, eu dou aula mas a minha família toda participa né, ou fazendo silêncio... Eu tenho 2 cachorros em casa, para fazer os 2 cachorros ficaram o tempo todo calado, minha mulher fica o tempo todo segurando um cachorrinho para cá e pra lá, levando no colo para poder evitar que eles latam, [...](P09MBE).*

Percebe-se que o trabalho é uma situação permeada pela rotina familiar e por todas as condições de um espaço que é reservado para moradia, então ministrar aulas de modo remoto não é uma circunstância fácil, pois diversos elementos interferem nessa dinâmica, como por exemplo, o barulho da rua, o gerenciamento das aulas remotas dos filhos, das tarefas domésticas, dentre outros. Para os professores que moravam sozinhos ou com apenas uma pessoa, e não possuem filhos, gerenciar o trabalho em casa não foi uma tarefa tão desafiadora:

*[...] como eu moro sozinho, também é um ambiente tranquilo, nesse sentido, silencioso e tal [...] (P01MBM).*

*Não sei se você está ouvindo [carro de som passando na rua] mas isso na aula também, e aí quando o carro do abacaxi passo a gente tem que parar aula, e a criançada, a molecada brinca com isso, e até você voltar a atenção de novo, conseguir dar aula de novo é um tempo, e quando você tá gravando, então pior ainda, você tem que parar, voltar, editar, uma confusão... (P09MBE).*

*Então, nessas aulas, inclusive, que eu gravo e depois compartilho o vídeo com os alunos é muito comum ter participações especiais dos meus filhos me pedindo ajuda. Eventualmente, eu tenho que sair, pedir um minutinho e ajudá-los em alguma coisa, porque eles são crianças ainda. (P11MLD).*

Compreende-se que ao longo desse tempo de ensino remoto os professores precisaram entender a dinâmica de configuração desse trabalho e suas nuances, isso ajudou para que este profissional não se cobrasse tanto no sentido de fazer da sua residência um espaço totalmente igual ao ambiente escolar:

*[...] falei olha eu estou na minha casa eu estou fazendo o que eu posso. O IFBA não me deu nenhum suporte para isso e eu vou trabalhar como dá, se o cachorro latir vai ficar na gravação, se o galo cantar vai ficar a gravação, se o vizinho tocar a campainha vai ficar na gravação, se minha filha entrar vai ficar na gravação, se passar alguém aqui sem roupa, aí eu vou cortar [...] (P02MBE).*

Além dessas dificuldades de estrutura e gestão do ambiente doméstico, sobressai também as limitações de equipamentos e materiais. A ausência de ferramentas as quais os docentes utilizavam no dia a dia da sala de aula presencial como quadro, mesa e cadeira adequada para o trabalho é notada como um problema desse contexto. As limitações pessoais de dispositivos de informática, algo tão necessário no ensino remoto, também sobreleva-se nessa situação:

*[...] eu também tinha dificuldade de ensinar sem o meu quadro para escrever pra demonstrar, sem ter um contato direto com os alunos, suporte individualizado e somente com a lousa digital onde eu escrevia... não adaptei legal a escrita, o aluno não entendia, eu estava com dificuldade de explicar, [...] (P02MBE).*

*[...] eu tenho meu escritório, mas eu uso uma cadeira que não é uma cadeira adaptada, se eu quiser uma cadeira boa eu tenho que comprar, a minha mesa eu não sei se ela é a melhor ergonomicamente, eu tenho que eu usava tá, mas eu usava uma ou duas horas por dia, agora eu uso doze, [...] (P09MBE).*

*Meu computador não aguenta - é um notebook - ele não aguenta ficar ligado o tempo todo, como tem sido feito para conseguir trabalhar, porque a gente sai de uma aula, entra numa reunião e, o notebook, ele obviamente não é pra esse tipo de tarefa. (P12FLD).*

Na ausência de suporte eficiente da instituição de ensino e diante de tantas dificuldades materiais, os participantes da pesquisa tiveram que se autofinanciar para prover as condições laborais no cenário de pandemia, e assim, adquiriram computadores, cadeiras, microfones, câmeras, mesas, equipamentos de filmagem e ampliaram a conexão com a internet, tudo isso, com o intuito de fazer um bom trabalho mesmo com todas as adversidades.

*[...] quando começou no remoto o meu custo operacional aumentou muito, comprei equipamento, eu gastei quase 4.000 mil reais de equipamento. Comprei mesa, comprei câmera, comprei microfone, preparei o ambiente, climatizei... então assim foi todo uma adaptação doméstica também...cadeira que eu não tinha... que eu tive que fazer para conseguir trabalhar... e esse foi o primeiro ponto é esse custo que eu não fui ressarcido. [...] eu tive que fazer uma série de compras de materiais para conseguir trabalhar[...] (P02MBE).*

*[...] eu tive que comprar um computador para trabalhar bem, que é o meu não estava... não estava funcionando vídeo [...] (P05FLD).*

*Em termos de internet, por exemplo, aqui na minha casa a gente já teve que mudar pela terceira vez, agora é a terceira vez que a gente muda de internet, porque tinha momento que estava inviável da aula, porque eram 05 pessoas conectadas ao mesmo tempo, então era inviável, fiz uma... peguei o plano mais alto [...] (P06FLD).*

*[...] tem a questão também da compra de equipamentos, tive que comprar equipamentos, microfones, luz... coisas que eu não tinha antes, tive que comprar, [...] tive que comprar mesa digitalizadora para poder escrever no quadro, então assim, uma série de equipamentos que eu tive que comprar [...] (P09MBE).*

*Então, eu investi em recursos tecnológicos para que eu pudesse chegar muito próximo de minha sala de aula de fato, dentro AVA. Então eu adquiri quadro, eu adquiri lousa, eu adquiri high light, então, diversos recursos para poder fazer com que aquele aluno se sentisse de fato dentro de uma sala de aula, [...] (P10MLM).*

Diante dessas condições de trabalho remoto, muitas vezes improvisada, e transpassada por questões pessoais e sociais, sobretudo nesse cenário de crise sanitária, o docente foi requisitado a responder a diversos desafios e se reinventar enquanto profissional para buscar formas de minimizar os impactos educacionais e continuar o processo de ensino da melhor maneira, fazendo da sua residência a escola, utilizando recursos e materiais próprios para trabalhar e tendo sua rotina familiar ocupada por questões de trabalho. Todos esses fatores revelam a intensificação e precarização do exercício da profissão, tornando-o ainda mais complexo e desgastante, sobretudo pelo discurso de responsabilização do professor como culpado pelas precariedades e empobrecimento pedagógico do ensino remoto.

*[...] a gente está em uma situação muito difícil, isso aí é inegável sabe?! os professores, todos, estão em uma situação muito ruim, nesse momento de pandemia, com excesso de trabalho, com trabalho, às vezes, em condições*

*precárias né?! É.. que a gente também tem nossas casas, com problema de saúde mental, com problema de saúde física [...] (P06FLD).*

*O professor, o servidor que atende ao público, ao aluno, ele é a ponta vulnerável, ele é o cara que vai levar o primeiro tapa. Ele tá na linha de frente, ele é a pessoa que será responsabilizada pela instituição e, dessa maneira, nós fomos tratados da mesma forma. O IFBA não vai voltar por quê? Porque os professores são preguiçosos, porque os professores não tão fazendo nada, porque os técnicos são preguiçosos. Então, essa foi a mensagem. E essa mensagem ela é repetida em vários textos. Ela é repetida, inclusive, nas reuniões [...] (P12FLD).*

#### **4.4.2 Atuação institucional**

Os dados produzidos no decorrer da pesquisa permitiram a visualização dos aspectos favoráveis e desfavoráveis da atuação institucional durante o ensino remoto. O conjunto informacional relativo a esses aspectos da gestão evidencia como pontos positivos citados pelos professores o esforço das gestões locais, ou seja, pela equipe de direção do *campus*, para minimizar os efeitos da pandemia no processo de ensino e aprendizagem, a flexibilização de algumas rotinas escolares, a disponibilidade para resolver os entraves que surgiam no dia a dia, assim como, a aquisição de plataformas para o desenvolvimento das aulas. Esses elementos são considerados pelos professores como um suporte que os auxiliou no desenvolvimento de suas atividades laborais.

*[..] no interior dos campi as equipes sempre tiveram muito interesse em acertar, sempre tiveram muito engajadas em acertar, então eu vi essas pessoas com compromisso com a educação então eu acho que é algo positivo né?! eu vejo, como sempre, no caos os profissionais de educação tentando fazer de tudo né?! (P06FLD).*

*Eles tentaram ser mais flexível em relação a tudo, eu acho que isso foi um ponto positivo, eu acho que eles entenderam que era algo novo, diferente, que seria difícil pra vários professores, e portanto, foram mais flexíveis em relação a cobrança, em relação a tudo, em relação a própria abordagem com os professores (P07MLM).*

*Pensando agora mais no campus, eu acredito que o diálogo que se formou em relação a algumas decisões, alguns encaminhamentos [...] Essas flexibilizações de modo de trabalho, de calendário, por exemplo. O tempo para gente concluir essas flexibilizações em relação a participação dos estudantes, aprovação, por exemplo, também foram coisas que facilitaram. Essa organização por ciclos também foi algo que facilitou (P08FLM).*

*[...] teve uma coisa bacana via reitoria, via IFBA geral... eu achei o pessoal das chefias muito solícitos com gente, [...] todas as vezes que eu precisei da reitoria, eles foram muito solícitos, me responderam no WhatsApp, mandaram áudio. Todo mundo muito disposto a ajudar... e isso eu achei bacana, nesse*

*contexto, essa abertura total, muito legal isso!! (P05FLD).*

É importante destacar que a postura flexível e aberta ao diálogo, a disposição para ajudar a sanar as dúvidas do professor são aspectos relevantes para os entrevistados, pois os docentes nesse cenário, estavam numa condição de fragilidade não só por conta das questões relativas à própria situação de trabalho, mas também pelas adversidades e incertezas da pandemia. Desse modo, a interação entre professor e instituição de ensino, mostra-se extremamente relevante para o desenvolvimento de atividades profissionais, sobretudo diante de um cenário educacional novo e desafiador.

Por outro lado, alguns participantes referem a ausência de canal de diálogo com a instituição e também de divulgações de informações, principalmente a respeito de ações adotadas no período da pandemia, como um ponto desfavorável da atuação do IFBA. Os professores relatam que ações voltadas para o docente, como formações, possibilidade de empréstimos de recursos materiais dos *campi*, contratação de professores de yoga e a promoção de ações para suporte psicológico ao docente não foram amplamente divulgadas para todo o corpo docente, o que dificulta o acesso dos profissionais a alguns desses serviços. Os docentes também demonstraram o desejo ter acesso a um espaço de comunicação com os dirigentes para que pudessem falar das condições de trabalho, dos entraves e também sobre o efeito do trabalho remoto na saúde mental do professor

*[...] eu acho que esses eventos que o IFBA vem fazendo, é no período remoto, são eventos muito bom, eu acho que inclusive que eles são mal aproveitados, porque também são pouco divulgados [...]* (P06FLD).

*[...] sem querer fazer nenhuma injustiça institucional com a gestão do meu campus ou com a gestão da reitoria. Então, às vezes essas ações, elas aconteceram, mas elas não chegaram a todos* (P12MLD).

*[...] algum canal que desse margem pra gente falar sobre essa dinâmica desses gastos que a gente tem agora e que a gente não tinha que pensar sobre isso [...]se a gente tivesse construído no Campus mais ambientes pra conversar sobre isso [saúde mental], talvez a gente teria se estressado menos, cansado menos* (P12MLD).

Para além das considerações a respeito do aspecto da gestão de modo amplo, os dados apontam a visão do professor a respeito das considerações positivas e das lacunas a respeito do documento normativo norteador das AENPE's, o qual orientou o trabalho docente durante todo o período de suspensão das aulas presenciais. A portaria reguladora da implementação do ensino não presencial apresenta, conforme os professores entrevistados, alguns aspectos positivos como a promoção da autonomia do professor e flexibilidade quanto às avaliações da



aprendizagem, as quais contribuiram para o desenvolvimento do trabalho do professor durante o ensino remoto. Na tabela 13 organizou-se alguns trechos das entrevistas para ilustrar a opinião dos professores a respeito da normatização do ensino remoto dentro do instituto, contudo, vale ressaltar que as divergências com o documento se mostraram maiores em relação a opiniões favoráveis.

Quadro 11 - Aspectos favoráveis e desfavoráveis da normatização da AENPE's

<b>Aspectos desfavoráveis</b>	
P03MLE	<i>Então, eu acho que as informações não foram tão precisas. Ainda não existe uma unidade de orientações dentro do IFBA. Então, eu garanto que se eu conversar contigo um pouco mais sobre o que é feito em Euclides da Cunha hoje, e o que é feito em Paulo Afonso são realidades completamente distintas. Então, se eu conversar com você... se você tiver colegas do campus Salvador, você vai ver que é uma outra realidade; campus Camaçari, uma outra realidade; campus Eunápolis, outra realidade. Então, isso tudo, eu acho que é uma falha muito grande institucional, [...] são realidades distintas, que isso gera uma confusão no momento que você tem que dizer: “olha, a gente tem que ter uma padronização, a gente precisa organizar.</i>
F05FLD	<i>[...] eu acho que elas foram feitas como é... tem uma uma expressão... espera aí... elas foram feitas a facção, ou seja, “Puffff” tinha que sair... aí na prática que a gente foi vendo as lacunas, muitas lacunas [...]você percebe uma lacuna na legislação, com relação a isso, essa abertura sem especificar algumas coisas, [...] Então eu acho que essas resoluções elas foram feitas para atender um a um contexto imediato, no entanto, ficaram lacunadas em muitas coisas.[...].</i>
P11MLD	<i>[...] a gente teve uma redução de 50% da nossa carga horária de encontros simultâneos, dos encontros síncronos. E isso claramente se refletiu na maneira como a gente desenvolve os conteúdos. Então, se a gente for pensar especificamente sobre volume de conteúdo, o volume de conteúdo teve que ser reduzido drasticamente, [...]</i>
<b>Aspectos favoráveis</b>	
P01MBM	<i>Eles deram aos docentes autonomia pra, por exemplo, escolher se eu iria gravar minhas aulas ou não, ou dá-las ao vivo. Autonomia pra avaliar os estudantes da maneira como eu acho que devo. [...]a recomendação de que as avaliações sejam assíncronas e não síncronas, pra que os estudantes que tenham dificuldade de acesso à internet tenham a oportunidade de fazer as avaliações em outro momento, que eles não sejam prejudicados por uma eventual falta de conectividade. Eu penso essas estratégias como estratégias institucionais de diminuição do prejuízo educacional</i>
P09MBE	<i>E a instituição ela ajudou bastante no sentido da legislação, ela nos permitiu através da legalização que a gente pudesse dá nossa aula. Então a gente teve liberdade de fazer, vamos dizer assim, o que a gente entendesse que deveria ser o correto.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Além dessas limitações, os professores pontuam algumas lacunas no que concerne aos seguintes aspectos:

- Aprovação e reprovação dos estudantes: Na visão de alguns docentes o fato da resolução preconizar que as aprovações do período das AENPE's não serão registradas no histórico escolar, é um ponto negativo, pois isso faz o estudante não ter o devido comprometimento com os estudos.

- Encontros síncronos limitados: A recomendação de no máximo três dias de atividades síncronas semanais (para todas as disciplinas) como no máximo 04 horas, é visto como um empecilho para o trabalho docente pois o profissional precisou assumir a organização do processo de ensino, gerenciando uma grande quantidade de conteúdo em espaço temporal reduzido e fazendo a compensação dessa carga horário em atividades assíncronas.
- Falta de padronização entre os campi: O fato da resolução deixar sob responsabilidades das diretorias gerais, coordenações de cursos juntamente com os docentes a organização dos componentes curriculares, cargas horárias e conteúdo que serão ofertados no formato remoto gerou diferentes realidades de trabalho dentro do próprio IFBA.

#### **4.4.3 Saúde mental**

Na conjuntura pandêmica, de acordo com os dados apresentado aqui, os professores precisaram se reinventar para conduzir o processo de ensino, arcou com a aquisição de material, montou uma sala de aula dentro da sua residência, buscou formações, construiu aprendizagens, gerenciou a sobrecarga de trabalho e falta de recursos, tudo isso de modo individual e com pouco apoio da instituição. Todo esse cenário de trabalho, atrelado à própria pandemia e tantas outras demandas da vida pessoal impactou a saúde mental do docente. Mesmo a saúde mental do professor não sendo objeto de estudo dessa pesquisa, inúmeros relatos dos participantes da pesquisa pontuaram o impacto desse cenário de trabalho na saúde. Diante disso, não se pode desconsiderar tais informações, haja vista a importância da qualidade da saúde do professor no processo de desenvolvimento profissional.

Para o professor soma-se a isso uma jornada de trabalho sem horário para o final do expediente, excesso de atividades, dificuldades com uso de tecnologias digitais, inúmeras horas na frente de telas (computador, celular, tablet), responsabilização pelas dificuldades de aprendizagem do estudante no ensino remoto, desvalorização da profissão, mudança na natureza do trabalho docente que passa do espaço físico e presencial para ser desempenhado dentro do ambiente doméstico com todas as limitações e desafios já postos nesse texto:

*[...] alguns professores sentiram bastante isso certo?! Teve professores que não conseguiram nem abrir o computador para da aula, porque estava muito mal, a gente teve vários relatos [...] (P07MLM).*

*[...] nós passamos por uma dificuldade muito grande em relação à saúde mental dos colegas [...]em alguma reunião dos docentes começaram a indicar essa necessidade, de tratar a saúde mental, [...] (P06FLD).*

Essa mudança abrupta na rotina de trabalho coloca o professor diante de uma situação de desconforto, insegurança e até medo por não conseguir dar conta das novas demandas do ensino remoto. O professor se vê diante de uma sala de aula não presencial com alunos enfrentando diversos problemas, dentre eles a dificuldade de interagir e aprender nesse novo cenário, com isso e esse profissional sente-se na responsabilidade de buscar soluções para esses desafios e não consegue.

Permeia ainda nesse cenário um sentimento de incapacidade pela mudança na natureza do trabalho em que o professor foi obrigado a reformular os métodos de ensino e a atuar em um novo cenário educacional. Ainda pode-se compreender que essa mudança na natureza do trabalho docente requer o empenho do professor para adequar o ensino a esse quadro de excepcionalidade e emergencialidade, e também um esforço para que tudo isso não afete o menos possível a vida pessoal, social e também a saúde.

*[...] também que até me provocou assim um certo incômodo, angústia de até pensar em procurar psicólogo foi a questão do sentimento de incapacidade, assim eu estava... eu sou muito envolvido com a questão das minhas aulas, com meus alunos, e quando eu percebi que eu não estava conseguindo atender eles da maneira correta, bateu em mim o sentimento de incapacidade, de culpa sabe... e eu comecei muito somatizar muito isso, [...] (P02MBE).*

*[...] o esforço de você não ficar mal já é um impacto, ninguém precisa, ninguém deveria se esforçar para não adoecer, acho que isso já acaba sendo de certo modo uma entrada ali... uma porta de entrada para a doença (P06FLD).*

O impacto na saúde mental do docente também está interseccionado à intensificação das demandas de trabalho. Como mostrado nas categorias anteriores os professores precisaram participar de formações, dominar as tecnologias digitais, readequar o planejamento escolar, os instrumentos de avaliação, construir e mobilizar novos saberes, ou seja, (re) aprender a ensinar, isso contribuiu para o aumento da carga de trabalho e consequentemente tornar-se um fator de estresse e até de adoecimento mental.

*[...] a partir do momento que começou esse ensino remoto, e partir do momento que começou a intensificar cada vez mais tudo por aqui, com certeza isso foi afetando um pouco minha saúde mental (P07MLM).*

*Emocionalmente, o estresse, a demanda por trabalho, também a falta de confiança naquele momento, falta de orientação em algumas vezes, ela traz uma demanda, uma carga emocional que algumas vezes foi complicado de lidar (P08FLM).*

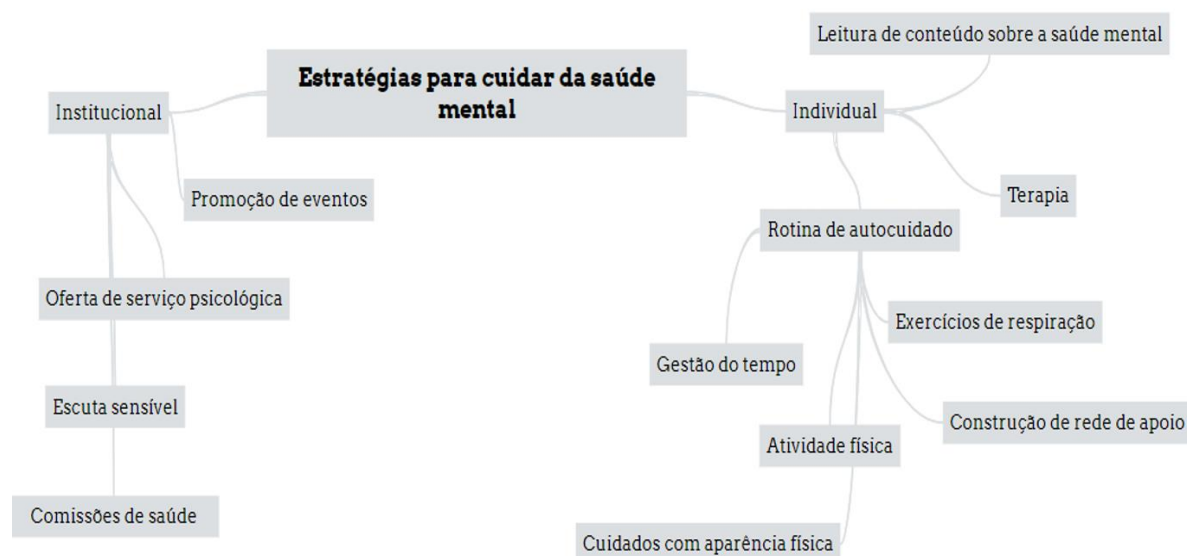
Outro ponto relevante o qual afeta a saúde mental do professor é a ausência de contatos com os estudantes e colegas de trabalho. O isolamento e distanciamento social, necessário para conter a propagação do vírus, tirou desses profissionais momentos importantes de socialização da profissão, dentro e fora da escola. Esses momentos configuraram-se além de espaço de compartilhamentos de experiência e informações, mas também de descontração. Então no lugar de encontros nos corredores, cantinas e salas dos professores, esses profissionais passaram a se encontrar exclusivamente em plataformas digitais para reuniões recheadas de pautas e demandas, com intuito de, geralmente, discutir problemas relacionados ao cenário educacional na pandemia.

*[...] Não tem coisa pior do que você se vê o dia todo numa tela. Terrível, terrível. E, assim, a condição de aula de você lidar sem a interação física, a interação por mediação digital, sabendo que todos nós estamos vivendo a mesma angústia [...]* (P12FLD).

*Então eu acho que isso teve um impacto sim, principalmente por conta é... eu acho que essa falta... quando a gente está em sala de aula, quando a gente tá na instituição que a gente trabalha, encontra as pessoas, a gente rir, a gente marca café juntos, e na pandemia o que aconteceu, todos os nossos momentos de reunião, de encontros virtuais, são momentos para discutir problemas, a gente não teve momentos para socializar [...]* (P06FLD).

Para lidar com essa situação de possíveis adoecimentos mentais e mitigar o efeito desse contexto da saúde mental do professor, tanto a instituição quanto os próprios professores passaram adotar estratégias que pudessem contribuir para a manutenção da saúde durante esse período de suspensão das aulas presenciais. Na figura 08 apresenta-se, segundo os professores participantes da pesquisa, algumas estratégias adotadas pelos *campi*, administração central e também pelos professores para cuidar da saúde mental durante o período de isolamento social.

Figura 8 - Estratégias para cuidar da saúde mental



Elaborado pela autora (2022).

Segundo os professores, a instituição buscou promover algumas ações para mitigar o efeito desse contexto da saúde mental e evitar possíveis adoecimentos mentais. Contudo, essas ações foram pontuais e incipientes, e também não aconteceram em todos os *campi*.

*[...] a questão psicológica, de apoio psicossocial, apoio de saúde eu acho que foi também insuficiente [...]* (P02MBE).

*Algumas iniciativas aconteceram depois de algum tempo, voltadas mais a questão mental de lidar com o estresse, principalmente nesse momento pandêmico. Mas ainda assim foram poucas atividades e em momentos isolados* (P08FLM).

As principais atividades realizadas pelos *campi*, como ilustrado pelas falas dos entrevistados na tabela 14, foram eventos como palestras, *lives*, rodas de conversas para debater a temática, e também a oferta de atendimento psicológico por profissionais da área da psicologia. Vale ressaltar que esse tipo de apoio aconteceu em duas situações, uma por uma demanda excepcional dos servidores do campus e outra por meio de parceria com outros estabelecimentos de ensino presentes na cidade. Esse atendimento psicológico também foi ofertado via administração central (reitoria), contudo, com número muito reduzido de profissionais para atender a demanda, e inclusive, percebe-se também que foi pouco divulgado pois, a maioria dos professores desconheciam ações a nível da administração central nesse sentido.

Outra estratégia a nível institucional foi a criação de comissões locais, composta por docentes e técnicos administrativos em educação, para discutir e promover ações que dizem respeito à saúde mental de servidores e estudantes. Sobressai também como uma questão

importante para a saúde mental do professor abertura para conversar e ser ouvido pela gestão. O fato da gestão se mostrar sensível e preocupada com o bem-estar do professor foi um ponto relevante.

Quadro 12 - Estratégias de cuidado com saúde mental

Promoção de eventos sobre saúde mental:	
P08FLM	<i>“Alguns eventos tematizam a questão da saúde emocional. Eu acredito seja em um âmbito mais pontual” (P04FLM). “[...] promoveu alguns encontros sim, não muitos, mas alguns poucos encontros coletivos online pra poder debater o tema, principalmente”</i>
Criação de comissão de acompanhamento da saúde mental:	
P07MLM	<i>“[...]inclusive eu estou numa comissão de saúde mental [...] e eu não me lembro de ter sido convocada para nenhuma reunião, até o momento. [...]eu não participei de nenhuma reunião, então, eu acho que está parada [...]” (P05FLD). “[...] foi criado uma comissão durante a pandemia, que é chamada comissão de saúde mental com objetivo, justamente, de conscientizar os servidores acerca do que é saúde mental nesse contexto de pandemia”</i>
Atendimento psicológico	
P12FLD.	<i>“O campus aqui forneceu um laboratório junto com uma faculdade particular e pública daqui”</i>
P07MLM	<i>“Eu acho que a reitoria do IFBA ofereceu, é... mas eu não sei como funcionou, acho que foi também poucas, poucos profissionais para atender um público muito grande [...]”</i>
Escuta sensível	
P02MBE	<i>[...] em relação a esse apoio de pelo menos conversar e oferecer suporte a nível local ele [professor] foi bem mais presente, essa preocupação com o outro, com a saúde da gente, [...]</i>

Elaborado pela autora (2022)

Diante dessas lacunas de suporte institucional à saúde do professor observa-se que esses profissionais consideram uma falha do instituto não ter oferecido maior apoio aos servidores nas questões relativas à saúde mental:

*[...] eu senti falta de uma ação mais efetiva do próprio IFBA já que a gente tem no nosso corpo técnico psicólogo, então um grupo de trabalho, de repente, para estar acompanhando a saúde não só dos docentes também dos outros servidores e dos alunos também [...] (P02MBE).*

*[...] talvez pudesse atuar mais talvez nesse âmbito da saúde mental. (P05FLD).*

Face a esse cenário de apoio insuficiente, e em alguns *campi* até inexistente, os professores precisaram, mais uma vez, agir de modo autônomo para buscar maneiras atenuar as consequências do trabalho remoto na saúde mental. Dentre as estratégias adotadas como mecanismo para cuidar da saúde nesse cenário, foram citadas:

1. Realização de terapia: *“Eu acho que as questões emocionais, às vezes elas nos travam. Eu não citei ainda, mas assim, por diversas razões eu iniciei uma terapia durante a pandemia [...]” (P04FLM).*
2. Leitura de conteúdos relacionados à saúde mental: *“[...] fiz muitas coisas da internet, comecei a ler sobre isso e tal, trabalhos, artigos de profissionais da área de psicologia, [...]” (P02MBE)*
3. Gestão do tempo, buscando separar o tempo em pessoal e profissional: *“[...] eu tive que, por exemplo, estabelecer alguns momentos em que eu precisava tirar uma pausa pra poder eu não ficar de frente para o computador, não acessar telas, iluminação, ficar realmente no escuro pra conseguir lidar com esses problemas que surgiram.” (P06FLD).*
4. Realização de atividade física: *“[...] senti essa necessidade de voltar a fazer uma atividade física, que não é uma coisa que eu fazia antes, [...]” (P11MLD).*
5. Exercício de respiração: *“[...] eu comecei fazer alguns exercícios de respiração, poucos, durante poucos minutos assim, por dia né?! de concentração... que me ajuda muito...me ajudava bastante, principalmente, nas reuniões remotas [...].” (P06FLD).*
6. Cuidado com a aparência física: *“[...] eu procurava me arrumar, [...] na aula eu realmente cuidei dessa aparência para o aluno. Passo um batom, arrumo o cabelo, ponho uma blusinha, ponho um aderezinho, [...]” (P05FLD).*
7. Construção de rede de apoio: *“Eu procurei realmente ver minha limitação, tentar uma rede de apoio afetiva entre os colegas com quem a gente tem mais proximidade, conversas mesmo, o desabafo, as observações, coisas que a gente pudesse fazer a nível de relações interpessoais.” (P12FLD).*

Diante de todo o conjunto informacional apresentando ao longo das três categorias de análise deste trabalho, pode compreender que a participação docente em formações, bem como a construção de saberes e aprendizagens, o gerenciamento de questões emocionais e relativas às condições de trabalho contribuíram para que, ao longo de quase dois anos de pandemia, o professor pudesse desenvolver melhor o seu trabalho nesse ambiente remoto, conforme fica evidenciado na fala desses profissionais:

*E agora a gente já fica mais confortável com a modalidade. A gente já conhece, já sabe algumas... já conhece algumas ferramentas, já sabe como elas funcionam. Então, a gente já fica mais à vontade. Mas eu continuo com a sensação de que o aprendizado está muito prejudicado. Isso segue até hoje (P01MBM).*

*Então, depois do início, depois daquele final de 2020 para início de 2021, acho que as coisas se estabilizaram um pouco. Então, tanto eu quanto colegas, o campus conseguiu se estruturar, no sentido de promover mais*

*atividades que debatessem essa modalidade focada no ensino, focada nas aulas do modo como acontecem. E hoje eu posso dizer que as aulas, elas estão bastante tranquilas. Elas estão mais bem estruturadas (P08FLM).*

*Ahhh!! muita coisa mudou né, a gente ganhou experiência, foi uma coisa... foi desafiador, mas aí trouxe também um retorno porque agora você fica bem mais desinibido diante da câmera né?! você consegue produzir um material de melhor qualidade (P09MBE).*

*[...] apesar dessa insegurança inicial sobre o domínio das ferramentas digitais, sobre como é que seriam essas aulas, então a gente não tá mais em um terreno totalmente desconhecido, [...] (P11MLD).*

Mediante a articulação dos elementos, subcategorias e categorias apresentados ao longo do texto pode-se concluir que trabalho remoto emergencial foi marcado por adaptações, desafios e dilemas os quais influenciaram o docente a se reinventar, seja para suprir as necessidades materiais, como aquisição de ferramentas para o trabalho, ou para se capacitar, refletir, trocar experiências, aprender e se desenvolver profissionalmente. A partir do alinhamento desses dados construiu-se uma categoria central a qual permite compreender desenvolvimento profissional docente durante a pandemia da COVID-19 e constatou-se que o desenvolvimento profissional docente do IFBA aconteceu entre desafios, superações, necessidades e oportunidades, e o comprometimento do professor se destacou como elemento primordial para o aperfeiçoamento da prática docente no ensino remoto emergencial.



## 5 DISCUSSÃO

### 5.1 FATORES FORMATIVOS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A categoria central construída a partir da investigação em tela evidencia, mediante os dados analisados, que o desenvolvimento profissional docente durante a pandemia foi fomentado, sobretudo, pelas (auto) formações permanentes, pelas aprendizagens e saberes construídos durante a atuação no ensino remoto emergencial motivados, pela proatividade e disposição dos docentes para oferecer um ensino de qualidade diante de todo o cenário incertezas e desafios. Nesse processo, a experiência construída ao longo da docência, inclusive durante a própria pandemia, e o compartilhamento desta com colegas de profissão apresentou-se como elemento fundamental para o aperfeiçoamento da prática docente, e conseqüentemente para o desenvolvimento desses profissionais. Na contramão dessas questões, as condições desafiadoras de trabalho remoto, a precariedade de suporte institucional em termos material e imaterial, assim como a gestão da rotina diária extenuante, dividida entre preparar e ministrar aulas, participar de formações, atender às demais exigências de trabalho oriundas do ensino remoto, organizar e gerir a vida doméstica em um espaço compartilhado com o trabalho, impactaram no desenvolvimento profissional docente nesse contexto.

Vivenciar a pandemia de COVID-19 por si só implicou em mudanças e adaptações na rotina de toda a sociedade. Para os profissionais da educação essas transformações ganharam contornos particulares a começar por essa transição do ensino presencial para um ensino não-presencial, e, no caso do IFBA, mediado por tecnologias, tornou o trabalho docente ainda mais amplo, além de conduzir o processo de ensino em um ambiente novo. Os professores precisaram orientar os alunos a estudar remotamente, a manusear plataformas virtuais, motivá-los a frequentar as aulas, abrir um espaço de diálogo constante com esses alunos para entender um pouco da sua realidade, e a partir disso, pensar estratégias e metodologias de ensino as quais pudessem promover a aprendizagem do educando nesse cenário.

Para atuar no ensino remoto o professor precisou, muitas vezes, “agir com urgência, decidir na incerteza” (PERRENOUD, 2001, p. 15), pois diante desse cenário inesperado, foi necessário, mesmo sem o conhecimento de metodologias e recursos estruturais, resolver inúmeros desafios impostos ao processo de ensino na pandemia. A adaptação docente ao ensino remoto desencadeou inúmeros sentimentos negativos nos professores o que demonstra, inicialmente, um ambiente de trabalho tenso, desafiador e complexo, no qual, algumas vezes o

professor precisou atuar de modo solitário, para gerenciar tais sentimentos e buscar alternativas que colaborassem com esse exercício adaptativo. Esses sentimentos gerados pelos processos de mudança para o ensino emergencial coadunam com os resultados da investigação empreendida por Cipriano *et. al.* (2021), a qual aponta os sentimentos de preocupação, angústia, medo, insegurança, desconforto e incerteza, dentre os mais citados pelos professores nesse período de transição de aulas presenciais para virtuais. Nessa direção, pesquisa realizada com gestores, coordenadores pedagógicos e professores por Carvalho e Araújo (2020) demonstra que esses profissionais no início das atividades remotas foram invadidos por sentimento de insegurança, inquietação e estranhamento. Martín (2020), em estudo realizado na Espanha, salienta que a adaptação desse novo formato de ensino gerou desconforto devido ao fato de os profissionais não saberem como agir diante das demandas do ensino mediado por tecnologias, e do aumento da carga de trabalho, gerada principalmente, pela necessidade de aprender novas estratégias e metodologias para o ensino.

Esse desconforto e tensões com o trabalho remoto, dentre outros fatores, está ligado certamente ao cenário de incertezas e indeterminações de como aconteceriam as aulas, se gravadas ou ao vivo, como seriam realizadas as avaliações, como os estudantes acessariam essas aulas, se teriam ferramentas e internet para acompanhar o semestre letivo, a necessidade de adequar o ambiente doméstico para *home office*, tudo isso, foi motivo de preocupação para os docentes, tornando essa transição ainda mais desafiadora. Acrescenta-se a isso a implementação aligeirada do ensino remoto, e ausência, pelos órgãos educacionais, de uma definição objetiva e clara a respeito do desenho educacional desse formato emergencial. Inclusive, dentro da instituição, *locus* dessa pesquisa, conforme apregoa a Resolução nº 30/2020, ficou a cargo da direção geral e local, juntamente com as coordenações de cursos e professores optar pela organização do ensino remoto em módulos, ciclos bimestrais ou regime semestral, bem como identificar os componentes curriculares, carga-horária e conteúdos a serem ofertados de forma remota. Porém, não se tratava apenas de determinações institucionais do que seria feito, mas também das necessidades formativas e da construção de saberes didáticos e pedagógicos para esse contexto.

A ausência e/ou baixo domínio dos artefatos tecnológicos para a concretização do ensino também é um fator cooperador para esse cenário de tensões, desconforto e indeterminações. O uso pedagógico das tecnologias não estava presente, na maior parte dos casos, no dia a dia educacional no período anterior à pandemia, sendo uma situação nova para muitos professores, e assim, de modo inesperado os educadores precisaram aprender a utilizar diversos artefatos tecnológicos para realização das atividades de ensino, em razão de tais ferramentas e

plataformas tornarem imprescindíveis para a continuidade das aulas no período de crise sanitária.

Diante da imperiosidade da utilização de ferramentas e plataformas digitais para a realização do trabalho docente, foi possível notar que, mesmo em uma instituição que tem como núcleo estruturante a relação entre ensino, ciência e tecnologia (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010), como é o caso do IFBA, o nível de conhecimento referente ao uso de artefatos tecnológicos no processo de ensino ainda era insuficiente para uma adaptação mais orgânica e segura a esse novo formato emergencial. Essa carência de conhecimentos de tecnologias na prática do fazer pedagógico apontada neste estudo é corroborado em diversas outras pesquisas realizadas em diferentes países durante o ensino remoto, com professores de diversos níveis de ensino (GODÓI *et. Al.*, 2020; GONZALEZ, 2021; JULIÃO, 2020; JUAREZ-DIAZ; PERALES, 2021). Dentre esses estudos, destaca-se, devido à semelhança com *locus* de pesquisa, a investigação realizada com professores dos IF's mineiros a qual evidencia a dificuldade dos professores em dominar o manuseio de ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem, e a necessidade de adotar tais tecnologias de maneira constante no ensino gerou ansiedade e sobrecarga dos docentes, em função de entre outras demandas, a aprender a utilizar pedagogicamente tais ferramentas (CARMO *et.al*, 2020).

A falta de conhecimentos com o ensino mediado por tecnologias levou, em alguns casos, o professor a comparar o seu trabalho com aquele realizado por professores de canais da plataforma Youtube. Essa comparação pode parecer injusta, pois esses profissionais muitas vezes possuem, além de uma experiência em ministrar aulas na plataforma de vídeo, equipe responsável pela roteirização, gravação e edição das aulas, situação está muito diferente dos profissionais da educação básica, os quais além de não serem especialista em videoaulas não dispunham de suporte para auxiliar nos aspectos técnicos.

As dificuldades com uso de ferramentas digitais como recursos para o ensino, apontadas pelos docentes, emergidas do processo de transição do presencial para o remoto evidenciam as lacunas na formação docente tanto para o uso das tecnologias digitais na sala de aula, como já é apontado e discutido na literatura educacional há vários anos, e também de uma formação baseada nas especificidades de um formato de ensino distinto daquele ao qual esses profissionais estavam habituados. Afinal, a adaptação ao ERE exigiu não só o domínio de ferramentas e plataformas digitais, mas também conhecimentos de como possibilitar a mediação didática e pedagógica nesse contexto. Desse modo, esses desafios de adaptação a esse formato de ensino mostrou a urgência de uma formação que preparasse os profissionais da educação para realizar seu trabalho durante a suspensão das atividades presenciais. König,

Jäger-Biela e Glutsch (2020) ao analisar o processo de adaptação dos professores ao ensino remoto, na Alemanha, destaca que o desenvolvimento de competências para lidar com as tecnologias e as oportunidades de formação docente para aprender esses conhecimentos foram fundamentais para adaptação desses profissionais a esse formato de ensino.

Com isso, compreende-se que muitos desses dilemas os quais atravessaram a docência poderiam ser amenizados ou até evitados se a formação docente, anterior à pandemia, garantisse o desenvolvimento de conhecimentos que auxiliassem esses profissionais a lidarem com diferentes formatos e modalidades de ensino, as nuances e imprevisibilidades do espaço educacional, e também que possibilitasse a construção de saberes para lidar com as tecnologias como recurso didático importante para tornar a aprendizagem mais dinâmica e criativa e para desenvolver a autonomia do estudante, pois como mostra os resultados desta pesquisa, aqueles professores que detinham experiência prévia com tecnologias ou com ensino mediado por tecnologias apresentaram uma melhor adaptação ao ensino remoto.

A formação docente permanente tem um impacto indiscutível na qualidade do ensino (IMBERNÓN, 2016), e busca promover a autonomia, o protagonismo e responsabilidade docente sobre seu próprio desenvolvimento profissional, bem como, contribui para a preparação de professores reflexivos (NÓVOA, 2002). Nesse contexto de mudanças e imprevisibilidade a formação permanente do professor ganhou ainda mais relevância e tornou-se indispensável para a garantia da qualidade do trabalho docente, e conseqüentemente da aprendizagem do estudante, e também para auxiliar no processo de adaptação desses profissionais a essa nova realidade.

Pode-se afirmar, com base nos dados produzidos neste estudo, que esse contexto indicou uma demanda acerca de formação docente para a especificidades do ensino remoto, para o domínio de tecnologias, e para gerenciar os inúmeros papéis educacionais resultantes do cenário de crise. A instituição de ensino mostrou-se sensível a essa questão ao oferecer formação para a atuação no ensino remoto emergencial aos seus profissionais. Não obstante, limitações significativas conforme apresentadas na seção de resultados, tais formações contribuíram, mesmo que superficialmente, para aperfeiçoar a atuação docente nas atividades educacionais não-presenciais.

Um ponto importante dessas formações ofertadas no âmbito institucional foi o aproveitamento do potencial do seu corpo docente para realização das ações formativas. Imbernón (2011, p. 96) defende um perfil de formador que tenha “[...] capacidade de diagnóstico tanto na análise democrática de necessidades e das motivações dos professores como das condições profissionais, sociais e culturais existentes em determinado lugar e em certo momento”. Com isso, pode-se afirmar que essa escolha é relevante, pois estes

profissionais conhecem intimamente os desafios, limites e possibilidades do trabalho docente dentro da educação profissional e tecnológica no IFBA, assim a vivência na docência na EPT pode aproximá-los dos demais professores com relação aos anseios, problemáticas e questões específicas do cotidiano educacional, sobretudo, durante a pandemia. Essa opção também mostra a valorização do papel central do professor na formação e reconhece os trabalhos realizados pelos seus professores e os coloca sujeitos ativos nas atividades formativas.

Embora tenha ocorrido oferta de formação permanente nas AENPE's, nem todos os profissionais tiveram acesso a esses cursos devido à baixa quantidade de vagas ou ainda a ausência de conhecimento a respeito da realização desses cursos dentro do Instituto. Percebe-se também que a disponibilidade de cursos não foi suficiente para atender a tantos desafios enfrentados pelos professores no seu campo de trabalho. Observa-se ainda, que muitas dessas ações formativas não aconteceram em tempo hábil para preparar o docente para atuação no ensino remoto, fator este que tornou a adaptação ao ensino remoto ainda mais árdua, pois os educadores tiveram que se reinventar e buscar formas de aprender, em um curto espaço de tempo, para continuar a conduzir o processo de ensino em um formato inédito e inesperado.

Muitas dessas formações estavam focadas em instruir os professores para o manuseio das ferramentas e plataformas digitais, como aprender a usar o *Google Classroom*, *Microsoft Teams*, *moodle*, e tantos outros aplicativos básicos para esse ensino, ou seja, cursos com características instrucionais, os quais tinham como função orientar os professores em relação ao uso prático das tecnologias. Essas informações, certamente, são válidas, pois esses artefatos, em muitas situações, até implantação do ensino remoto, não faziam parte da rotina docente, todavia, o próprio educacional, e profissionais atuantes no ERE destacavam que tais formações não poderiam estar pautada apenas na preparação para a utilização de ferramentas digitais, era indispensável considerar as peculiaridades do processo de ensino mediado por essas tecnologias, pois ensinar remotamente não é transpor o ensino presencial para uma plataforma. Dessa forma, tais capacitações apresentaram-se superficiais e precárias e não contribuíram, a contento, com a formação do professor para atuar em um formato de ensino repleto de singularidades e desafios.

Outra limitação identificada por esse estudo é o caráter de transmissão dessas formações, as quais aconteceram por meio de *lives* no Youtube, em que a interação entre os participantes e os formadores ocorriam apenas por meio do bate-papo da plataforma. Os dados apontam para a existência de poucas formações com caráter de oficina, em que professores e formadores encontravam-se no mesmo espaço virtual síncrono para refletir sobre o cenário educacional, e juntos construir conhecimentos e debater possíveis soluções para os dilemas

vividos por esses profissionais. Desse modo, pode-se considerar que tais formações se restringiram à disponibilização de vídeos, com pouco e/ou nenhuma interação entre os participantes. Percebe-se também que as especificidades das áreas de atuação dos professores não foram levadas em consideração nesses processos formativos. A disponibilização de palestras na plataforma de vídeo, ofertadas para atingir um grande número de professores, sem ter em vista que as necessidades específicas de formação professores podem variar de acordo com as disciplinas as quais lecionam, principalmente, em uma instituição voltada para formação profissional, a qual possui disciplinas técnicas demandantes, muitas vezes de aulas práticas.

Essas limitações no tocante à formação permanente não é exclusividade do IFBA, várias pesquisas realizadas nesse período apontam que os docentes não se sentiam preparados para trabalho remoto mesmo após frequentar cursos de capacitação ofertados por suas redes de ensino. Estudo realizado com professores do ensino médio, no México, demonstrou que esses profissionais receberam apenas formações para a instrumentalização do uso de artefatos digitais e a maioria dos participantes a considerou insatisfatória (FERNÁNDEZ, 2021). O estudo realizado por Baade *et al.* (2020) com professores de seis estados brasileiros, mostra que dentre os docentes participantes de cursos de formação, estes o fizeram, quase que exclusivamente, por meio de vídeos disponibilizados na internet e *lives*. Isso demonstra que, muitas instituições de ensino, mesmo aquelas que trabalham com formação docente, como no caso do IFBA, ofertante de cursos de licenciaturas, não estavam preparadas para atender as demandas formativas dos professores nesse cenário específico.

De muitas maneiras a pandemia evidenciou a lacuna na formação docente, seja para a utilização de tecnologias como ferramenta didática pedagógica, seja para a atuação docente em um formato de ensino não presencial. Isso contribui para o desenvolvimento profissional quando o professor constrói aprendizagens e saberes para superar os desafios ligados a essa necessidade de utilização de artefatos tecnológicos prática docente.

Os professores demonstraram suas necessidades formativas quando se referiram aos conhecimentos tecnológicos necessários para atuação no contexto de ensino mediado por tecnologias, contudo, essa necessidade de formação não se resume somente para o uso instrumental de ferramentas digitais, mas que contribua para aprimorar a prática educativa, e desenvolver no estudante o interesse pela aula, bem como, melhorar a interação entre estes e os professores. Essas necessidades formativas manifestam-se por meio de preocupações, carências e problemas percebidos e enfrentados pelos docentes na condução de suas aulas no ensino remoto.

É notável que as lacunas formativas sinalizadas por esses professores coadunam com as discussões da literatura educacional a respeito da ausência de formação docente para o uso pedagógico de tecnologias no contexto de sala de aula, (KENSKI, 2012; GATTI, 2010; ARRUDA; MILL, 2021). Além disso, corrobora com o argumento que a formação continuada deve ser concebida como um processo contínuo articulado às mudanças do contexto educacional e motivada pelas necessidades formativas, desejos e interesses dos profissionais (RAMALHO; NUÑEZ, 2014; MARCELO, 1999; MIZUKAMI *et. Al*, 2010).

A identificação dessas lacunas formativas é relevante para entender as reais necessidades dos professores frente ao processo de ensino, sobretudo, com as mudanças trazidas pela pandemia, e reforça a urgência de uma formação, como já sinalizava Imbernón (2011), pautada na mudança e incerteza, pois os novos papéis exigidos aos sistemas educacionais e também aos professores nas últimas décadas e ampliados na pandemia, exige desse segmento a capacidade de lidar com situações adversas e inesperadas, e com o uso das tecnologias como recurso didático e pedagógico. De modo, imediato, essas fragilidades na formação docente, levou esses profissionais a procurar formações por iniciativa própria, com objetivo de construir conhecimentos para conduzir o ensino nesse formato emergencial.

Nesse cenário, o investimento em processos autoformativos por parte dos professores, ganha um especial destaque como contributo para o desenvolvimento profissional docente. Como definido no capítulo 03 de revisão de literatura deste trabalho, a autoformação é mais ampla e está ligada à busca de formações de modo independente, em que o professor assume o papel central da construção de conhecimentos e saberes a partir dos seus anseios e objetivos. No cenário de pandemia a autoformação tornou-se uma necessidade para atenuar o vácuo formativo referente às especificidades do ensino remoto, particularmente, ao uso de ferramentas digitais para a promoção da aprendizagem.

A autoformação como caminho para preparação para atuar no ensino remoto é identificada em outras pesquisas realizadas com professores nessa conjuntura. Estudo produzido em quatro países da América latina (Argentina, Chile, Equador e Peru) mostra que diante da formação insuficiente, em especial, para o uso das tecnologias, esses profissionais precisaram aprender de forma autônoma (MATEUS, *et. Al*. 2021). A autoformação também foi citada como a principal fonte de construção de conhecimentos para o ensino mediada por artefatos digitais por professores colombianos da Educação Básica (GONZÁLEZ, 2020). Cruz, Coelho e Ferreira (2021) ressalta que diante da ausência de formação que atenda às especificidades do ensino remoto e a necessidade agir de modo rápido para responder aos

desafios desse ensino, a autoformação, por meio de leituras de livros, artigos e documentários, é uma possibilidade para construir conhecimentos que atenda a essas necessidades.

A pandemia modificou também os espaços de formação e mostrou as potencialidades das plataformas e dispositivos digitais na formação docente. Apesar das condições de formações precárias e insuficientes, os professores puderam se capacitar, mesmo com as restrições de acesso a determinados espaços, pois tiveram a possibilidade de participar de eventos e cursos on-line, os quais cresceram substancialmente ao longo desse período de isolamento. A necessidade urgente em se reinventar e o engajamento desses professores com o aprimoramento da sua prática os motivou, a buscar nessas inúmeras possibilidades formativas maneiras para ampliar e ressignificar o arcabouço de conhecimentos de como ser docente. Essa autoformação também aparece nas falas dos professores ao refletir e repensar sua atuação nesse período. No confronto com a prática, com as reais exigências da profissão no ensino remoto, os professores constroem elementos importantes para remodelar o modo de ensinar.

Nesse cenário, a autoformação foi uma alternativa formativa potencializada e viável, principalmente, por partir das reais necessidades do professor. Na autoformação, o professor busca construir seus conhecimentos com autonomia e liberdade, determinando seus próprios tempos de aprendizagem e as melhores estratégias para aprender, desenvolvendo habilidades, conhecimentos e atitudes para responder às exigências concretas do ser docente no ensino remoto. Percebe-se ao longo da apresentação dos resultados dessa investigação que o contexto educacional atravessado por desafios, dilemas e mudanças trazidos pela situação de crise sanitária, reforçou o princípio que o professor está em constante processo de (re) aprendizagem do ato de ensinar. A aprendizagem da docência, como defende Ramalho e Nuñez (2014), acontece a partir de situações problemáticas geradoras de motivos, necessidades e interesses em buscar maneiras de desenvolver competências profissionais para atuar nessas situações. Fica explícito nas falas dos professores que a aprendizagem dos docentes vai se constituindo a partir das demandas do ensino. Os desafios de atuar nesse novo formato de aulas influenciou os professores a assumirem uma postura de aprendiz, buscando maneiras de construir novos saberes, devido à necessidade de reconsiderar as estratégias de avaliação, a gerência do tempo de aula, a promoção da interação virtual, a mediação do conteúdo, os recursos didáticos pedagógicos condizentes com a realidade do ensino não presencial.

Nota-se que as diversas aprendizagens construídas na prática pedagógica, enquanto professor atuante no ensino remoto, estão intimamente ligadas ao uso e domínio de artefatos e plataformas digitais, contudo, vale salientar que essas aprendizagens não estão relacionadas apenas ao uso instrumental desses artefatos, mas também ao desenvolvimento de



conhecimentos e habilidades pedagógicas para planejar e mediar o processo de ensino em um ambiente não presencial. Estudo realizado por Mankki e Raihä (2022), com objetivo de compreender o que e como os professores primários da Finlândia aprenderam durante a suspensão das aulas, aponta que as aprendizagens estavam ligadas à conhecimentos tecnológicos como uso de softwares, produção de vídeos e habilidades técnicas gerais, e com conhecimentos pedagógicos relativos à planejamento, adequação de atividades, métodos e estratégias para a reorganização do ensino mediado por tecnologias. Estudos realizados no Brasil por Ferraz, Ferreira e Ferraz (2021) e Alves, Martins e Moura (2021), com coordenadores pedagógicos e professores da educação básica, respectivamente, corroboram com essa perspectiva. Alves, Martins e Moura (2021) ainda dividem as aprendizagens construídas nesse período em recursos tecnológicos, interação entre professores, alunos e comunidade escolar e tempo e da organização no seu cotidiano.

A prática pedagógica docente no ensino remoto potencializou a aprendizagem da docência não somente relacionada a tecnologias, pois como mostra os resultados, dessa investigação, ao longo do ERE, o professor construiu conhecimentos, a partir, principalmente, da reflexão a respeito da própria prática, identificando-os desafios de conduzir o ensino nesse modelo e buscando selecionar as metodologias adequadas para atender as necessidades dos estudantes para aprender em condições de adversidade. A reflexão acerca da prática no ensino remoto também possibilitou a esses docentes desconstruir ideias e posicionamentos relativos à sua atuação enquanto professor, motivando-os a se reinventar enquanto profissional.

Diante disso, reforça-se, como já discutido na literatura educacional, a concepção de aprendizagem da docência como uma ação contínua, a qual se desenvolve ao longo da profissão, e que não está ligada somente às formações formais e ao contexto restrito da escola, pois os docentes aprendem em diversos contextos vivenciais, por meio das experiências construídas, das interações e trocas com colegas de profissão (MIZUKAMI, 2011; CUNHA, 2018).

A partir dos dados apresentados nesta pesquisa é possível afirmar que a participação dos docentes em diversas formações e as aprendizagens construídas ao longo da pandemia foi importante para o processo de adaptação e a esse ensino, pois muitos desafios emergentes foram superados à medida que os professores entendiam a dinâmica de funcionamento do processo de ensino no ambiente digital e desenvolviam conhecimentos e saberes necessários para realizar a mediação pedagógica no meio virtual. Ademais, pode-se concluir que a participação nesses espaços de formação e as aprendizagens da docência colaboraram positivamente para a qualidade do trabalho do professor e também no desenvolvimento profissional docente.

O estudo aqui apresentado revela que mesmo diante de tantas adversidades, os professores, apoiados na sua autonomia e proatividade, deram continuidade às atividades no formato emergencial de ensino e conseguiram mitigar o prejuízo educacional trazidos pela pandemia. Nessa perspectiva, concorda-se com Nóvoa quando o autor anuncia que:

[...] as melhores respostas vieram dos próprios professores que, através da sua autonomia profissional e de dinâmicas de colaboração, conseguiram avançar propostas robustas, com sentido pedagógico e com preocupações inclusivas. Mais do que nunca ficou claro que os professores são essenciais para o presente e o futuro da educação. (NÓVOA, 2022, p. 26)

Com base na fala do autor e no conjunto de dados produzidos na investigação em tela, acredita-se que, durante a o ensino remoto emergencial, houve uma disposição e interesse por parte dos docentes para (re) aprender a ensinar e se reinventar enquanto profissional da educação, essas ações estavam pautadas em uma postura resiliente e comprometida com o aperfeiçoamento da sua prática pedagógica e também com seu desenvolvimento profissional.

A formação, a aprendizagem e a constituição dos saberes da docência estão interconectadas e configuram-se elementos importantes no processo de desenvolvimento profissional. Dessa forma o *corpus* em estudo dá ênfase à atuação docente no ensino remoto emergencial como um espaço de formação e de aprendizagens, além de mobilização e produção de saberes (TARDIF, 2014; D'ÁVILA, 2007), por isso, os saberes docentes colaboram com o enfrentamento às dificuldades e problemas do trabalho do professor.

Diante das discussões esboçadas na pesquisa em tela, entende-se que a vivência nessa nova realidade de ensino remoto, e os desafios e situações-problemas trazidos por ela impulsionaram o profissional docente a construir novos saberes. Entende-se tais saberes aqui, como já explanado no referencial teórico, em um sentido amplo o qual abrange um conjunto de conhecimentos, competência, habilidades (aptidões) e atitudes ligados ao saber, saber-fazer e saber-ser necessários para a realização do trabalho docente (TARDIF, 2000, 2014; TARDIF; RAYMOND, 2000). No enfrentamento das situações reais desse contexto de ensino remoto e na resposta às exigências e necessidades reais da profissão os professores mobilizaram e construíram novos saberes os quais subsidiaram mediação pedagógica nas aulas virtuais, pois como afirma D'Ávila (2007, p. 95) é “sobre as situações dilemáticas ou de conflitos que se remodelam os saberes com vistas às respostas impostas no cotidiano”.

Tardif (2014) refere-se ao professor como um profissional que constrói saberes e não um mero reproduzidor do saber produzido fora da docência. A pandemia reforçou justamente essa concepção, porque o trabalho cotidiano deste profissional no ensino remoto não foi espaço

apenas de aplicação de saberes constituídos, mas também de produção, transformação e mobilização. Para a construção desses saberes foi necessário autonomia e discernimento por parte dos professores, em razão da realidade cotidiana da docência exigir a improvisação e adaptação a inúmeras situações inesperadas (TARDIF, 2000). Diante dessas colocações pode-se afirmar que, na pandemia, o desenvolvimento profissional docente foi cercado de desafios e tensões, mas também de aprendizagens e reflexões sobre a prática, exigindo do professor a autonomia, proatividade e o protagonismo para buscar (auto)formações, construir aprendizagens e saberes compartilhando-os com os pares, permitindo assim romper com crenças pré-estabelecidas e, conseqüentemente, impulsionando mudanças e aperfeiçoamento da prática.

Essa constatação coaduna com as reflexões levantadas por Nóvoa (2020; 2022) a respeito da atuação docente na pandemia, quando ele afirma que a postura dos professores foi marcada pela autonomia, criatividade, inventividade e disposição a aprender, e assim responder a tantos desafios impostos ao docente no formato de ensino remoto. Foi dos professores que partiu as soluções oportunas e adequadas para mitigar as lacunas da sua formação e prover condições de aprendizagem e de desenvolvimento profissional. A pesquisa em tela também fortalece a concepção de que os saberes necessários para ensinar não são reduzidos ao conhecimento acerca dos conteúdos das disciplinas. Para ensinar nesse contexto foi necessário muito mais que conhecer a matéria, mesmo esses saberes sendo essenciais, foi necessário saber adequar o conteúdo e os instrumentos de avaliação, gerenciar o tempo de aula, usar as tecnologias como recurso didático e lançar mão de novas estratégias para fomentar a interação com estudante. A construção e mobilização desses saberes foi importante para a realização de um trabalho pedagógico que considerasse as singularidades do ensino remoto, e assim não acontecer a mera transposição das aulas presenciais para o ambiente virtual.

É notório que os saberes mais mobilizados e construídos nessa conjuntura estavam relacionados às necessidades da adaptação da aula presencial para a esfera remota, desse modo, o saber atinente às tecnologias aparece como primordial para esse cenário. Nesse sentido, pode-se conjecturar que a demanda de construção desse saber, se sobressai em relação aos outros pelo fato de antes da pandemia, a utilização desses recursos na sala de aula presencial ainda ser tímida, por diversos dificultadores, como número insuficiente de computadores conectados à internet, equipamentos obsoletos ou ultrapassados, ausência de curso específico para o uso do computador e da internet nas aulas, e falta de apoio pedagógico aos professores para o uso do computador e da Internet (CETIC, 2020).

Outras investigações realizadas nesse contexto educacional atravessado pela pandemia a respeito dos saberes docentes, embora com alguma limitação em relação ao público participante da pesquisa, corroboram com essa discussão ao apresentar o saber docente ligado à tecnologia como o mais demandado para o ensino remoto (CRUZ; COELHO; FERREIRA, 2021; CARVALHO; FARIAS; BRITO, 2020). Contudo, vale ressaltar que a demanda pela ressignificação e construção do saber docente ligado às tecnologias reforça a ausência de formação docente para o uso dessas ferramentas digitais como recursos didático pedagógico, como já discutido ao longo deste estudo.

A ressignificação de saberes como planejamento do ensino, avaliação e acompanhamento dos processos de aprendizagem sobreleva-se como necessários, urgentes e cruciais em razão das singularidades do ensino remoto emergencial. A simples transposição do que estava planejado para o ensino presencial, bem como os instrumentos avaliativos utilizados na prática no período anterior à pandemia, mostraram-se, conforme percebido nas falas dos professores, pouco eficiente nas atividades pedagógicas não presenciais. Com isso, estes profissionais foram impelidos a repensar suas práticas e elaborar planejamento de ensino e ferramentas de avaliação condizentes com a situação real de ensino. Mais do que saber planejar uma aula, mediar a aprendizagem e avaliar se o estudante conseguiu aprender, foi necessário aprender a planejar uma aula que será ministrada em um espaço virtual, em que os alunos muitas vezes não falavam, não abriam suas câmeras, não davam um feedback; foi preciso aprender a avaliar o estudante conhecendo-o ou não, pois uma constante queixa dos professores investigados é a baixa/ausência participação efetiva dos estudantes na aula.

O saber didático de administração do tempo de aula (relação conteúdo x tempo) também foi bastante requisitado nesse contexto, seja pela redução do tempo dos encontros síncronos em relação ao da aula presencial, seja pela própria dinâmica da aula em um ambiente virtual, a qual presume-se ser mais acelerada e, certamente, com pouca interação do estudante.

Os saberes docentes mobilizados e produzidos no cenário de ensino remoto emergencial são plurais e heterogêneos pois advém de diversas fontes, como acontecem no ensino presencial (TARDIF, 2000, 2014 TARDIF; RAYMOND, 2000). Contudo, dentre essas fontes de saberes destacaram-se no ensino remoto os advindos da experiência e, especialmente, da autoformação como os principais na atuação docente no ensino remoto.

Há um consenso na literatura que o saber da experiência é um saber interativo (TARDIF, 2000, 2014; TARDIF E RAYMOND, 2000, PIMENTA, 2012) e essa pesquisa fortalece essa percepção e a concepção da experiência como fundamento para a prática docente, pois diante do cenário de imprevisibilidade os professores recorrem a suas experiências prévias para

construir novos conhecimentos, competências e habilidades para subsidiar a suas decisões pedagógicas. Não só a experiência prévia, mas também àquela construída ao longo da atuação nesse formato de ensino foi essencial para retroalimentar a realização do trabalho do professor, pois à medida que este profissional ia experimentando métodos e estratégias para esse ensino, ia aprimorando sua prática. Essa experiência adquirida paulatinamente durante a pandemia contribuiu decisivamente para que os professores se sentissem mais confortáveis e seguros em lecionar no espaço virtual. Como sublinha Tardif (2014, p.107), “a experiência da prática numa carreira, é crucial na aquisição do sentimento de competência e na implantação de rotinas de trabalho, noutras palavras, na estruturação da prática”. Além disso, o compartilhamento de experiência entre professores se mostrou crucial, ainda mais como forma de atenuar as lacunas da formação docente no contexto em foco. Presume-se que essa troca de conhecimentos fortaleceu os professores como um grupo e auxilia para a consolidação do senso de unidade e de pertencimento, ainda mais em um cenário de isolamento e distanciamento social.

Imbernón (2011) já defendia a necessidade de criar e valorizar esses espaços de reflexão e construção coletivo, pois a partir desses processos reflexivos é possível desenvolver alternativas para o enfrentamento dos desafios impostos à prática educativa, construir novos caminhos para a atuação docente, sobretudo no contexto em contextos de imprevisibilidades e mudanças. Ressaltar ainda que o saber dessa experiência, e esse compartilhamento de saberes, ganha ainda mais pertinência no contexto da educação profissional e tecnológica, devido ao fato de muitos professores desse segmento, não passarem por uma formação inicial para a docência, e assim aprendem a ser professor na atuação diária (GARIGLIO E BURNIER, 2012).

Nessa circunstância pandêmica, vale ainda destacar a autoformação como uma fonte primordial de construção de saberes. Com a oferta limitada de formações para o ensino remoto, e as necessidades formativas de construção de saberes didáticos e pedagógicos para a concretização desse ensino, os profissionais buscaram de modo independente aprofundar seus conhecimentos recorrendo a leituras, pesquisas, a tutoriais, e diversas outras produções acadêmicas, além da própria autorreflexão sobre a prática como elementos que auxiliaram a construir e ressignificar saberes que atendessem as singularidades desse ensino.

Considerando um contexto em que muitos professores não tiveram, ao longo da sua carreira profissional, formações voltadas para ensinar de modo não presencial e mediado por tecnologias, e também não vivenciaram ao longo de sua jornada como docente experiências de trabalho semelhantes com que se tem vivido nos anos de 2020 e 2021, a autoformação torna-se, inegavelmente, uma das fontes mais acessíveis e pertinentes para os professores buscarem

subsídios para construir seus conhecimentos na pandemia (FERNÁNDEZ, 2021<sup>a</sup>; INCIARTE-GONZÁLEZ, 2020, PINEDO, 2021).

Tardif nos seus estudos não apresenta, claramente a autoformação como uma fonte de origem do saber docente, contudo, com base nos dados e na discussão em tela acredita-se que a autoformação se destaca como uma fonte de saber docente, pois permitiu não somente a ressignificação de antigos saberes, mas a construção de um arcabouço de conhecimentos e habilidades importantes para o professor repensar e reinventar sua prática no ensino remoto, e para além deste. Como declara Pimenta (2012, p. 32), na autoformação “[...] os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”, com isso, pode-se confirmar que muitos dos saberes docentes mobilizados e produzidos no ensino remoto vieram desse processo autoformação, de autorreflexão do professor a respeito da sua prática, em contraponto com os conhecimentos construídos nas suas vivências autoformativas.

Neste trabalho não se pretende esgotar a discussão a respeito da autoformação como uma fonte de saber, mas apenas, mostrar pontos importantes acerca das origens dos saberes mobilizados e construídos no exercício da docência durante o ensino remoto. A atuação do professor, como já ficou claro nas discussões tecidas ao longo do texto, não é a simples transposição do presencial para o ambiente remoto, por isso, necessitou de saberes específicos e próprios desse contexto, no entanto, como também aponta os resultados, poucos são os docentes que tiveram formações ou experiências, seja como alunos ou professores, em contextos minimamente semelhantes. Ante a essa conjuntura, a autoformação aparece como uma oportunidade viável para a edificação desses conhecimentos, competências, habilidades, pois a partir de suas necessidades e em confronto com a prática, os professores recorreram a essa fonte para continuamente constituir saberes necessários para atuar nesse formato de ensino. Nesse sentido, é relevante o papel central que o professor ocupa na construção dos saberes oriundos da autoformação, pois estes saberes são construídos a partir das especificidades, do interesse, da motivação e da necessidade das situações reais de ensino.

Diante dessa conjuntura, é impossível negar o protagonismo do professor com seu processo de desenvolvimento profissional docente, atuando ativamente na autoformação e construção de saberes, buscando, mesmo a duras penas, maneiras de aprender, construir saberes, e aperfeiçoar a sua atuação. Para além dessas questões, esses professores também gerenciaram questões ligadas à organização do ambiente de trabalho dentro do espaço doméstico, e todas as implicações desse formato na sua rotina profissional e pessoal, como apresentado na seção seguinte.

## 5.2 FATORES NÃO FORMATIVOS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O desenvolvimento profissional docente, como defendido na literatura, não é composto apenas pelas formações, aprendizagens e construções de saberes da docência, mas também pela associação desses elementos com as condições de trabalho, clima organizacional, a relação do servidor com a instituição, os recursos disponíveis, carga horária e carga de trabalho, salário, condições de saúde física e psicológica, dentre outros fatores (IMBÉRNÓN, 2011; RAMALHO e NUÑEZ, 2014). A transição do ensino presencial para o remoto desencadeou não só a necessidade de adaptação do trabalho pedagógico, como apontado ao longo desse trabalho, mas também desses fatores não formativos, dado que esses elementos também foram fortemente impactados pela implementação do ensino remoto emergencial.

O ensino remoto emergencial impôs aos profissionais da educação a necessidade imperiosa de reorganização da rotina doméstica para que o trabalho educacional pudesse acontecer dentro dos lares desses professores, e isso levou a improvisações de diversas ordens, por parte dos docentes. Essa transposição dos espaços educacionais também gerou custos financeiros, pois os professores precisaram adquirir equipamentos e melhorar a conectividade com a internet para conseguir alcançar as condições mínimas de trabalho. Então, além da necessidade de (re) aprender para ensinar nesse contexto, os professores ainda precisaram adequar a sua casa para transformá-la em um espaço de trabalho.

Essa necessidade do professor agir, na maior parte dos casos, de modo solitário para suprir suas condições mínimas de trabalho levou esses profissionais a sentirem-se abandonados pela instituição, pois muitas responsabilidades institucionais, sobretudo de provimento de equipamentos e materiais de trabalho foram delegadas ao professor, mesmo estando claro para todos os segmentos educacionais e sociais, que para implementação do ensino remoto era indispensável investir em estruturas para esse tipo de trabalho (PRETTO; BONILLA; SENA, 2020). Essa situação foi praticamente unânime em todo o contexto de ensino brasileiro, seja ele público ou privado, de educação básica ou superior, conforme atestam outras pesquisas (ALVES; MARTINS; MOURA, 2021; ARAÚJO, *et. Al.* 2021; BORBA *et. Al.* 2020; MARTÍNEZ; SILVA; COSTA, 2021; PINHO, *et. Al.* 2021).

Além disso, a sobrecarga de trabalho, relatada pelos participantes deste estudo, também são compatíveis com os resultados de pesquisas realizadas nos diferentes níveis educacionais. No âmbito da educação básica, estudos apontam que a docência nesse período foi levada à

exaustão, com a disponibilidade quase irrestrita desses professores para a instituição, trabalhando continuamente, pois as demandas, no ensino remoto aumentaram e isso requereu maior esforço e dedicação (CIPRIANI; MOREIRA; CAIRUS, 2021; SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020). No Ensino Superior, as investigações mostram um contexto muito parecido com da Educação Básica, pois para esses docentes também houve aumento significativo da demanda de trabalho, dificuldades de diferenciação do tempo para vida pessoal/doméstica e para as atividades laborais (ANACLETO; BECKER; FERREIRA, 2021, ARAÚJO, *et. Al.*, 2021, MARRA; GONÇALVES; CONCEIÇÃO, 2021). Essa conjuntura não é exclusividade da educação brasileira, pesquisas realizadas em outros países também evidenciam esse aumento da carga de trabalho na pandemia como um dos principais desafios desse período (KADEN, 2020; GLUZ, 2020).

A intensificação do trabalho docente em todos os segmentos educacionais nesse período está ligada, sobretudo, às novas exigências do trabalho docente, marcada pela “[...] exigência rápida de novas performances, de preparação de aulas virtuais demandando mudanças em perspectivas didáticas, esforço de manejo técnico de instrumentos não habituais em sua rotina de trabalho” (GATTI, 2020, p. 33). Ou seja, é uma cenário desafiador, a exemplo do que já foi exposto e discutido aqui nesse trabalho, que levou o docente, em curto espaço de tempo, a ter que aprender a lidar com esse ambiente laboral novo e repleto de singularidades, demandando a dedicação de horas a fio de trabalho.

Essa intensificação do trabalho também se deu pela dificuldade de separar o trabalho da vida doméstica, pois o professor ficava frequentemente à disposição da instituição além da sua carga horária oficial de trabalho, com inúmeras novas demandas. (BAADE *et. Al.* 2020; MARTÍN, 2020; SANTOS, 2020). Esses dados também foram referenciados nos relatórios de pesquisas da FCC (2020), Gestrado (2020) e Instituto Península (2020) os quais constata a sobrecarga e intensificação de trabalho dos professores durante as atividades remotas.

Estudos de Silva *et. Al.* (2021), com professores da Educação Básica do Estado de Minas Gerais, mostra o efeito desse trabalho intensificado como contributo para o desencadeamento do sentimento de insatisfação do professor diante das suas atividades laborais. Este resultado é semelhante ao apontado por Pinho *et. Al.* (2021) o qual destaca as elevadas e exigências do professor, o aumento da carga de trabalho como elemento relacionado diretamente à insatisfação profissional do professor nesse contexto. Ainda nessa perspectiva, é possível afirmar que essas mudanças nessas condições de trabalho geraram alterações substanciais no comportamento socioemocional, como quadros de ansiedade, stress, tristeza, preocupação e pensamentos negativos (RAMOS, *et. Al.* 2021).



Ademais, muitas pesquisas corroboram ainda com os achados apresentados na pesquisa em tela no que toca a essas condições precárias de trabalho, nas quais muitos professores desenvolveram suas atividades ao longo desses anos de pandemia (FERRONATTO *et. Al.* 2021; OLIVEIRA, 2020; SANTOS, *et. Al.* 2021).

Os professores participantes deste estudo, de certo modo, encontram-se em uma situação de vantagem, em relação aos professores de outros segmentos, como, por exemplo, os da rede particular ou contratados no serviço público, pela natureza do seu vínculo estatutário, o qual garante a manutenção do emprego e garantia do salário sem reduções nesse período de pandemia. Além disso, os professores da rede privada tiveram a retomada das atividades letivas de modo remoto quase que imediato à suspensão das aulas presenciais, enquanto os participantes dessa investigação dispuseram de um período para discutir e tomar decisões a respeito da implantação das aulas remotas, bem como para se prepararem. Mas, por outro lado, as especificidades do trabalho docente no ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica, demandou ainda mais desses professores, no sentido de improvisar recursos para substituir àquelas aulas em laboratório, salas de simulação, visitas técnicas e demais atividades em campo características das disciplinas de formação profissional.

Apesar dessas evidências de precarização do trabalho docente no âmbito dos Institutos Federais durante o ensino remoto, esse processo, na verdade, já vinha se intensificando antes mesmo da pandemia (SILVA; MELO, 2018; ARAÚJO; MOURÃO, 2021). Estudo de Araújo e Mourão (2021) apresenta inúmeros elementos nesse sentido. Dentre eles, destacam-se a atuação verticalizada, o trabalho intensificado e a falta de estrutura e pessoal no âmbito dos IF's. A atuação vertical, se configura, como já mencionado no Capítulo 3, pela oferta de um ensino que abrange desde a Educação Básica até cursos de pós-graduação *latu e stricto sensu*, fazendo com que os profissionais EBTT possam atuar em mais um nível na mesma instituição. A intensificação do trabalho se relaciona com a característica anterior, pois as múltiplas tarefas dos docentes atuantes em níveis distintos de ensino, exige maior disponibilização de tempo para a organização do trabalho pedagógico em razão da necessidade de dar conta da tarefa de ensinar para públicos diversos. Soma-se a isso as diversas atribuições inerentes a esse público docente, imposta pela Lei nº 11.784/2008, a qual define como incumbência do professor EBTT, além das atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, o exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição.

A falta de estrutura e pessoal também é um fator importante no processo de precarização do trabalho docente, pois isso resulta em espaços físicos e equipamentos insuficientes para a realização das atividades inerentes ao IF's, e leva um mesmo docente a assumir inúmeras

atribuições dentro do seu campus. Para mais, com o congelamento dos gastos públicos com educação por vinte anos, esse fator foi mais agravado, pois a diminuição orçamentária implementada pela Emenda Constitucional 95/2017 limitou a contratação de servidores docentes e de investimentos em melhorias nos Institutos Federais mesmo com o número de matrículas aumentando nessas instituições (DUTRA; BRISOLLA, 2020). Desse modo, os professores dos Ifs adentraram no ensino remoto em um cenário profissional já com inúmeras limitações e desafios, os quais impactam diretamente na realização do seu trabalho e no seu desenvolvimento profissional.

Araújo e Mourão (2021) ainda apresentam quatro características básicas para resumir o processo de precarização do trabalho docente na esfera dos Institutos Federais de Educação, dessas destacam-se duas, as quais comparados com os dados produzidos na pesquisa em tela, pode-se compreender nitidamente que foram ainda mais acentuadas nesse período de ensino remoto, a primeira está ligada à redução do tempo de descanso durante a jornada de trabalho: Com a atuação em níveis distintos de ensino o professor precisa de mais tempo para planejar cada aula, o que também demanda maior tempo para pesquisa para a organização do trabalho pedagógico, uma vez que uma aula no curso de ensino médio integrado, não poderá ser a mesma aplicada no curso subsequente ou superior. Na pandemia essa redução do tempo torna-se ainda mais grave, pois além dessa atuação em níveis diversificados, os professores, precisaram, como já pontuado nesse estudo, (re) aprender a ensinar em um ambiente novo mediado por tecnologias.

Já a segunda se refere ao encurtamento do tempo para a formação docente. O profissional do magistério na EBTT encontra pouco tempo para a leitura, pesquisa, extensão que possibilitariam aprofundamento e atualização do seu próprio conhecimento, devido a carga de trabalho do docente para suprir as diversas atividades nos Ifs. Essa característica fica ainda mais evidente no cenário do ensino remoto, e ganha novos contornos como evidencia os achados dessa pesquisa, sobretudo, em razão do aumento da carga de trabalho nesse contexto também se dá pela necessidade de participar de formações que os capacitasse para promover o ensino e aprendizagem no cenário não presencial e com limitações de diversas ordens.

Ainda analisando esse contexto de trabalho docente no IFBA e confrontando-o com os indicadores básicos dos efeitos das transformações sociais na profissão docente nas últimas décadas, apresentados por Esteve (1995, 2009), como também já discutidas no Capítulo 3 deste trabalho, destaca-se que o aumento das exigências em relação ao professor; a escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho, bem como, a fragmentação do trabalho

do professor foram ainda mais intensificados no cenário do ensino remoto. Desse modo, é inegável as implicações desse cenário no desenvolvimento do trabalho docente.

Ante a esse cenário, compreende-se que o apoio institucional para a realização do trabalho docente se mostrou frágil e inconsistente, tanto nos aspectos formativos quanto não formativos, embora tenha havido um esforço da instituição em tentar mitigar adversidades do ensino remoto, mesmo com inúmeras limitações orçamentárias enfrentadas pelas instituições públicas e estando diante de uma situação extremamente desconhecida. A postura flexível e o interesse diminuir os prejuízos educacionais, mesmo diante de tamanhos desafios é, como define Nóvoa (2022), umas das lições importantes dessa pandemia, pois as instituições de ensino, mesmo sem o devido apoio e orientações do Ministério da Educação conseguiram manter-se, a duras penas, funcionando durante todo o período de restrições sanitárias e orientar seus professores para a realização das atividades não-presenciais.

A flexibilidade e autonomia dos *campi*, inclusive, definida no documento norteador das AENPE's como princípio essencial dessas atividades remotas, foi um elemento essencial para a realização do trabalho pedagógico, pois, como argumenta Nóvoa (2022, p. 27) “Os professores e as escolas têm de possuir capacidade de iniciativa e flexibilidade. As estruturas uniformes e rígidas têm os seus dias contados. É preciso abertura para definir soluções diversas, diferentes projectos educativos, escolares e pedagógicos”. A definição desse princípio mostra-se relevante dentro de uma estrutura *multicampi* e com realidades educacionais distintas entre as unidades de ensino, motivo pelo qual as decisões de organização pedagógica, sobretudo em um cenário tão incerto, devem ser tomadas por aqueles que conhecem e estão imersos nesse ambiente. No entanto, essa flexibilidade para cada *campus* organizar suas atividades letivas não presenciais, seguindo claro, os parâmetros norteadores da Resolução nº 30/2020, levou, por outro lado, à falta de padronização do trabalho do professor, pois enquanto alguns *campi* os docentes conseguiam dá aulas síncronas semanalmente, em outros isso só era possível a cada três semanas.

A realização do trabalho docente durante a pandemia, atravessado por insuficiência de fatores formativos e não formativos, como já discutido até aqui, também afetou a saúde mental dos professores. Embora essa temática não esteja elencada como objetivo de estudo nesta pesquisa, e não sendo contemplada no roteiro da entrevista, inúmeras questões no tocante ao impacto desse contexto de trabalho na saúde mental do professor foram levantadas por esses profissionais, e por isso não podem ser negligenciadas nessa discussão. Afinal, os efeitos da pandemia na educação ultrapassam os fatores físicos, formativos e estruturais, atingindo também a saúde mental dos profissionais da educação.

O cenário de pandemia por si só já traz consigo a suscetibilidade ao adoecimento mental. Pesquisas nacionais e internacionais têm apontado o desenvolvimento ou exacerbação de problemas de saúde mental na população geral, principalmente, relacionados à ansiedade e depressão (CAMPOS *et. al.*, 2020; TAUSCH *et. Al.*, 2022; Organização Mundial da Saúde, 2022). No caso específico dos professores, Ferraz, Ferreira e Ferraz (2021, p.06) constata que o “[...] enfrentamento do medo, o aumento da carga de trabalho do professor e consequente necessidade de (re)aprender a ensinar, favoreceram o aparecimento de situações de estresse e de ansiedade que passaram a compor o estado emocional do docente”. Vivenciar uma crise de saúde global nunca antes vista, com inúmeras incertezas a respeito do futuro e tendo toda a estrutura da vida social e profissional abalada, e ainda o medo de contrair a doença e seus desdobramentos secundários e incertos como sequelas e a transmissão para outras pessoas e até mesmo o risco de morte podem gerar situações de estresse e ansiedade, entre outros problemas. Arelado a isso, tem-se o processo de adaptação a um formato de trabalho novo carregado de desafios e com a necessidade imperiosa de um perfil profissional ainda mais polivalente, com vistas a desenvolver inúmeras atividades e cobrir as lacunas institucionais, desencadeou, como comentado pelos participantes, surgimento de medo, sentimento de incapacidade e abandono.

Gasparini, Barreto e Assunção (2005), mostra que estudos realizados na área de saúde do trabalhador, permitem associar o adoecimento de professores com as condições de trabalho nas quais desenvolvem suas funções, assim, as mudanças abruptas no trabalho docente, aumento da carga de trabalho, exigências quanto ao domínio das tecnologias, e ainda, o medo, ansiedade trazidos pela pandemia, pode ter relação com o adoecimento dos profissionais docente imersos nesse cenário. A partir dos estudos de Capone e Petrillo (2018), Landini (2009) e Gasparini, Barreto e Assunção (2005), pode-se afirmar que as condições de trabalho podem tanto favorecer à saúde quanto provocar doenças físicas e mentais ao docente, pois o adoecimento do professor está relacionado, principalmente, “[...] ao excesso de trabalho, a precarização do trabalho, à perda de autonomia, à sobrecarga de trabalho burocrático, ao quadro social e econômico e às condições de vida dos alunos” (LANDINI, 2009, p.09), e conforme destacado nos resultados desta pesquisa, muitos desses elementos foram intensificados durante o ensino remoto emergencial.

Desse modo, o desafio de aprender a ensinar em contexto mediado por tecnologias e a ausência habilidades e competências para esse formato de aula apareceu não somente como um grande desafio do ensino remoto, mas também geradora de situações de adoecimento mental, pelo desconforto, insegurança e medo de não atender à contento as novas demandas desse formato de ensino. Estudo de 2021, com professores universitários brasileiros revelou que

ausência de experiência com ensino mediado por tecnologias e de capacitações suficientes para ensino remoto, bem como, as dificuldades estruturais desse formato de trabalho, gerou conjunto de fatores de impactos psicológicos na saúde dos professores (ANACLETO; BECKER; FERREIRA, 2021). Informações semelhantes revelam a pesquisa realizada por a Ozamiz-Etxebarria (2021), a qual mostra que as mudanças nos métodos de ensino e a falta de diretrizes para os novos desafios do ensino remoto desencadearam o surgimento de sintomas como estresse, ansiedade e depressão nos professores.

Pesquisa realizada por Araújo *et. Al.* (2021) a respeito das condições de trabalho e saúde mental docente também destacam que as profissionais do sexo feminino apresentam maior probabilidade de manifestar sintomas de agravamento à saúde mental em comparação aos profissionais do sexo masculino. Isto está ligado ao fato que, historicamente, as mulheres além de dedicar-se ao trabalho fora de casa, também assumem as tarefas domésticas e educação dos filhos, em muitos casos, sem apoio da estrutura familiar. E com o isolamento social, imposto pela pandemia, essas mulheres, além de serem professoras, assumem também a educação dos seus filhos e as funções domésticas (PINHO *et. Al.* 2021; ARAÚJO *et. Al.* 2021; FERRONATTO e SANTOS, 2021).

Percebe-se que, a garantia de condições satisfatórias de trabalho e formação permanente não foi a única preocupação dos agentes educacionais no período pandêmico, pois, a saúde mental do professor também é um fator sensível nesse quadro de tantos desafios e incertezas. Ante a esse cenário, mais uma vez destaca-se a proatividade e autonomia do professor em busca de soluções para mitigar os efeitos do trabalho remoto na sua saúde mental, pois, mesmo quando a instituição mostrou-se sensível a essa realidade de adoecimento, esta não conseguiu oferecer um suporte satisfatório e que atendesse a todos os profissionais docentes.

Levando em consideração tudo o que foi exposto aqui, compreende-se que a implementação do ensino remoto trouxe novas configurações para o trabalho pedagógico e conseqüentemente a necessidade de condições de trabalhos específicas para esse contexto, como acesso a equipamentos e conectividade, e formação para as especificidades de um formato de ensino mediado por tecnologias. Percebe, diante desse contexto, com a atuação limitada e insatisfatória da instituição, os professores desenvolveram um perfil proativo e construíram mecanismos para se autocuidar, autofinanciar suas condições de trabalho e se autoformar, ou seja, com engajamento individual e coletivo os professores investiram no seu desenvolvimento profissional.

Diante desse cenário, compreende que o desenvolvimento profissional docente em tempos de pandemia aconteceu atravessado por desafios, superações, necessidades e

oportunidades de aprendizagens. O comprometimento pessoal do professor com seu desenvolvimento e aperfeiçoamento da sua atuação profissional destacou-se como elemento primordial para prática docente no ensino remoto emergencial.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa pesquisa, procurou-se compreender como aconteceu o processo de desenvolvimento profissional docente dos professores do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia-IFBA, que atuaram no ensino médio integrado durante o cenário da pandemia da COVID-19, especificamente nos anos de 2020 e 2021, período referente a realização dessa pesquisa. Para isso, partimos da seguinte questão de pesquisa: como se deu o processo de desenvolvimento profissional dos professores do ensino médio integrado do IFBA durante o contexto de pandemia? Com o propósito de responder a essa questão central constituíram-se objetivos secundários: analisar a percepção dos professores a respeito das formações permanentes ofertadas no contexto da pandemia; entender como aconteceu o movimento de construção de aprendizagens da docência; Identificar os saberes docentes mobilizados no ensino remoto, bem como, as fontes destes saberes e analisar as condições de trabalho docente no período de ensino remoto.

A partir do referencial metodológico da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) foi possível construir modelo teórico de representação do processo desenvolvimento profissional dos professores do IFBA durante o ensino remoto emergencial. Nesse sentido, constatou-se que o desenvolvimento profissional docente do IFBA aconteceu entre desafios, superações, necessidades e oportunidades, e o comprometimento do professor se destacou como elemento primordial para o aperfeiçoamento da prática docente no ensino remoto emergencial.

De modo geral, ao analisar e refletir acerca da situação descortinada por meio dos dados, percebe-se que muitos professores não estavam preparados para a transição entre o ensino presencial e o remoto emergencial. Constatou-se existir demanda para a formação docente que atendesse às especificidades desse ensino, para a qual os cursos oferecidos pela instituição de modo geral não foram suficientes. Notou-se também uma disposição por parte desses profissionais, não somente em buscar estratégias para adequação do trabalho pedagógico ao contexto emergencial, mas também alternativas para a construção do seu processo (auto)formativo. Para além disso, os docentes gerenciaram inúmeros dilemas e desafios relativos à organização do trabalho pedagógico, adequação do espaço doméstico para transformá-lo em local de trabalho, aumento da carga laboral e a conservação da saúde mental. Apesar disso, constata-se que, de algum modo, a atuação do professor nesse formato de ensino colaborou para que esses profissionais pudessem avançar no seu processo de desenvolvimento profissional. A necessidade de (re) aprender a ensinar, em um ambiente educacional mediado por tecnologias, os processos (auto)formativos e de aprendizagem da docência contribuíram

para a construção e mobilização de saberes, assim como, incentivou à reflexão a respeito da prática pedagógica do professor.

Diante desse cenário, observa-se duas grandes questões envoltas nesse processo de adaptação: a necessidade de adequação do trabalho pedagógico e do ambiente doméstico para se tornar espaço de trabalho. Isso culmina na existência de desafios de diversas ordens envolvendo questões básicas e fundamentais do processo de ensino como a interação com o estudante, gestão do tempo, adaptações de estratégias e recursos metodológicos, bem como, as limitações do uso das tecnologias na sala de aula. A infraestrutura utilizada para a realização das aulas remotas, e o gerenciamento da rotina familiar nesse período também aparece como um desafio desse processo adaptativo. Ante a isso, responder a esses desafios e vivenciar uma situação de trabalho nova e incerta desencadeou o surgimento de sentimentos de medo, insegurança e angústias.

No que toca ao primeiro objetivo específico, a percepção dos participantes da pesquisa evidencia que as formações ofertadas pela instituição com o intuito de 158olégio-los para essa transição entre o presencial e o remoto foi precária e insuficiente para suprir as novas exigências trazidas neste formato de ensino, o que lança luz sobre o processo deficitário de formação docente para o uso das tecnologias digitais na sala de aula, mas não apenas durante a pandemia, mas no próprio processo de formação inicial docente. As dificuldades em utilizar determinados artefatos tecnológicos como recurso didático, o desafio de promover a interação entre os estudantes e a ausência de conhecimentos metodológicos para mediar a aprendizagem no ensino remoto, reforçou a urgência de viabilização de uma formação docente pós-pandemia, inicial e permanente, que abarque uma preparação para atuação profissional em formatos diferentes da sala de aula tradicional. Além disso, de certo modo, essas necessidades formativas induziram esses professores a construir os conhecimentos necessários para lidar com os dilemas e complexidades do ensino remoto, o que incide em processos de aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional, tendo em vista que aprendizagens construídas por meio dessas formações contribuirão para o trabalho docente, inclusive, quando do retorno presencial.

Demonstrou-se que nesse contexto, as autoformações ocuparam um lugar primordial na reinvenção da prática docente. Por meio destas, os professores buscaram aprender como melhor atuar, e construir conhecimentos indispensáveis para a adequação do planejamento de ensino ao novo formato de aula. Essas autoformações contribuíram para a constituição de subsídios para gerenciar os desafios impostos por essa transição entre o presencial e remoto e estavam concentradas em construir conhecimentos indispensáveis para a realização do trabalho docente no ensino não presencial. Desse modo, a autoformação tornou-se uma possibilidade para



atenuar as limitações formativas referente às especificidades do ensino remoto, particularmente, ao uso de ferramentas digitais na condução do ensino.

Quanto ao segundo objetivo específico, entende-se que o movimento de aprendizagem da docência foi motivado pelos dilemas e necessidades de lidar com a complexidade inerente ao trabalho docente no contexto das AENPE's, e para a construção dessas aprendizagens a proatividade, o empenho, a postura autônoma, crítica e reflexiva do professor tornaram-se elementos essenciais. Ademais, nesse movimento de construção de aprendizagens foi fundamental o gerenciamento de questões trazidas pela situação de incertezas generalizadas, como medos, angústias e tensões. As aprendizagens desenvolvidas contribuíram para que o professor se sentisse mais confortável e preparado para ensinar remotamente, isto é, colaboraram, significativamente, para a adaptação docente ao ensino remoto. Todavia, as contribuições dessas aprendizagens para atuação docente não ficarão restritas apenas ao ensino não presencial, mas certamente surtirão efeito ao longo da trajetória profissional desses professores em outros formatos de aula, sejam presenciais ou não.

Nesse contexto, constatou-se a ressignificação, mobilização e edificação de saberes didáticos em detrimento aos pedagógicos. Tal realidade se dá pelo fato de os saberes didáticos estarem relacionados diretamente com a organização e condução de uma aula de modo mais prático. Sobressaiu-se principalmente os saberes de uso das tecnologias, do planejamento de aula, relações interpessoais e avaliação e acompanhamento dos processos de aprendizagem como fundamentais para a atuação docente no formato de ensino não presencial. Tais aspectos corroboram a perspectiva de que os conhecimentos, habilidades e competências docentes desenvolvidos para atender às singularidades do ensino remoto contribuíram para que esse ensino não fosse a simples transposição do que acontecia na sala de aula presencial para um ambiente remoto.

Nessa conjuntura, evidencia-se as variadas fontes as quais advêm os saberes docentes, contudo, os saberes experienciais assumiram lugar fundamental na prática docente nesse quadro de ensino emergencial. A experiência prévia com formatos de ensino mediado por tecnologias e/ou com o manuseio de artefatos digitais foram elementos importantes para que o professor construísse um melhor repertório de conhecimentos e habilidades para subsidiar a sua prática. As relações estabelecidas e o compartilhamento de conhecimentos com os pares revelaram-se peças-chave na aprendizagem do docente durante o ensino remoto emergencial, pois, permitiu os docentes refletirem sobre seu trabalho, tanto ressignificando bons exemplos, quanto superando práticas que necessitavam ser abandonadas.

Com essa pesquisa ficou evidenciado que muitos dos saberes da docência construídos no ensino remoto tiveram como origem as autoformações vivenciadas por esses professores ao longo do período. Inferimos que a formação precária e insuficiente no campo do ensino remoto, assim como, a ausência de experiência com ensino em contextos não presenciais, pela maioria dos docentes, corroborou para que os professores construíssem e ressignificassem saberes a partir dos processos autoformativos.

Assim, são vários os saberes aprendidos e mobilizados nesse formato, advindos de diversas fontes, e constituídos ao longo da prática docente, os quais contribuíram para a atuação docente em um contexto repleto de desafios e imprevisibilidades. As atividades remotas mostraram que a condução do processo de ensino requer sempre múltiplos e novos conhecimentos, pensados criticamente, e não um conjunto de regras a serem aplicadas indiscriminadamente a todo contexto de ensino aprendizagem. Essa conjuntura reforçou ainda a importância de pensar a docência como uma profissão complexa, em que se (re)aprende, se (re)constrói e se desenvolve a partir e por meio das situações reais de trabalho.

Diante dos resultados obtidos, pode-se verificar que o desenvolvimento profissional docente perpassa por diversos fatores para além da formação continuada e tais fatores podem facilitar ou dificultar esse movimento. As condições de trabalho atravessadas pelo medo do desconhecido, insegurança, aumento das demandas de trabalho, e modificação abrupta no modo de ensinar impactou também nesse processo de desenvolvimento. Ante a isso, depreende-se que a estrutura precária de trabalho e a responsabilização docente para prover condições de lecionar remotamente, haja vista o suporte insuficiente e até inexistente da instituição, como evidenciado, implicou negativamente no processo de desenvolvimento profissional.

Organizar espaço e prover as condições mínimas para a realização das aulas, demandou tempo, esforço e dedicação extra desses professores. As condições de trabalho vivenciadas induziram à intensificação da jornada laboral, favorecendo o sentimento de insatisfação e a sensação de estar abandonado pela instituição de ensino. Essa situação também pode ser propícia para o adoecimento mental desses profissionais, já que o suporte institucional não foi capaz de prover as condições formativas e de infraestrutura necessárias para o exercício da docência, de modo confortável, durante a realização das atividades não presenciais.

Tomando todos os elementos aqui expostos, a pesquisa aqui sistematizada confirma o processo de desenvolvimento profissional docente como um elemento evolutivo e constante, e ligado à aprendizagem e crescimento do professor, e também ao aperfeiçoamento de todo o processo de ensino e aprendizagem, o qual está além da formação permanente, pois abarca outros elementos como condições de trabalho, relação com a instituição de ensino, carga de

trabalho, e também a saúde desses profissionais. Neste processo, confirma-se a necessidade de incentivar e promover espaços de formação permanente, aprendizagens e constituição de saberes da docência, tal como de prover boas condições de trabalho, em que o professor seja profissionalmente valorizado, com disponibilização de estrutura suficiente para atender às demandas, com carga de trabalho equilibrada, além de condições que preservem e promovam a saúde em sua integralidade. Em síntese, os achados deste estudo poderão contribuir com as tomadas de decisões relacionadas ao desenvolvimento profissional docente, oportunizando um crescimento profissional que engloba para além os aspectos formativos e não formativos.

Enquanto limitação do estudo, embora a pesquisa tenha apresentado um panorama geral, procurando contemplar diversos contextos ao selecionar professores de diferentes *campi* e componentes curriculares, pontua-se a necessidade de aprofundar, em futuros estudos, as especificidades dos *campi* e as singularidades dos componentes curriculares, sobretudo, em um curso com disciplinas propedêuticas e técnicas, como é o ensino EMIEPT. Ademais, considerando a existência de outros agentes educacionais envolvidos, como gestores, diretores de ensino e coordenações pedagógicas, há necessidade de ouvir as demais profissionais participantes do processo educacional para aprofundar o detalhamento do desenvolvimento profissional docente nesse cenário.

Apesar da amplitude dessa pesquisa e dos participantes, atuando em *campi* diferentes trazerem muitos elementos em comum em relação ao trabalho docente nesse espaço, isso não foi suficiente para captar toda a complexidade do trabalho do professor na realidade do IFBA. Desse modo, tem-se também a necessidade de um maior detalhamento em diversos elementos que constituem o desenvolvimento profissional docente. Todavia, mostra-se também oportuno, investigações futuras para compreender como as aprendizagens e saberes docentes construídos nesse contexto estão influenciando a prática docente no retorno às aulas presenciais, bem como, a relação do professor com os artefatos tecnológicos.

Por fim, tem-se na pesquisa em tela um delineamento, ainda que pontual, da atuação no ensino remoto, revelando aspectos importantes das condições de trabalho, aprendizagens da docência, da constituição de saberes e da saúde mental do professor nesse momento educacional atravessado por desafios e incertezas, o qual possibilitou refletir e aprofundar os estudos acerca do desenvolvimento profissional docente no cenário de ensino remoto, tendo em vista, as poucas ou inexistentes as produções acadêmicas que versam sobre a temática no âmbito da educação profissional e tecnológica de nível médio. De todo modo, a pesquisa também revela a necessidade do investimento em políticas de formação e desenvolvimento profissional

docente, bem como, na oferta de condições de trabalho que contribuam para o bem-estar e satisfação profissional dos docentes, sobretudo, no contexto pós-pandemia.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. C. O magistério feminino laico no século XIX. *In: SILVA, T. T. da. Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannônica, 1991. (Dossiê: Interpretando o trabalho docente, n. 4).
- ALMEIDA, M. I. de. Desenvolvimento profissional docente: uma atribuição que também é do sindicato. *In: Reunião Anual da ANPEd, 23., 2000, Caxambu. Anais [...]*. Caxambu: ANPEd, 2000.
- ALVES, L. A. S; MARTINS, A. C. S.; MOURA, A. A. Desafios e aprendizados com o ensino remoto por professores da educação básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, [s. l.], v. 86, n. 1, p. 61-78, 2021.
- ANACLETO, A. A; BECKER, A. P. O.; FERREIRA, A. R. S. Amor e resiliência: A docência no ensino superior em tempos de pandemia do Novo coronavírus (covid-19). *Revista Práxis*, [s. l.], v. 13, n. 26, p. 23-30, 2021.
- ANTUNES, R. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ARAÚJO, J. J. C. do N.; MOURÃO, A. R. B. O trabalho precário nos Institutos Federais: uma análise dos processos de intensificação do trabalho verticalizado. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, p. 1-17, 2021.
- ARAÚJO, M. P. N.; BARROSO, R. da R. F.; MACHADO, M. L.; CUNHA, C. de M.; QUEIROZ, V. A. de O.; MARTINS, P. C.; SANTANA, M. L. P. de. Residência é residência, trabalho é trabalho: estudo quali-quantitativo sobre o trabalho remoto de professores universitários durante a pandemia da COVID-19. *Research, Society and Development*, [s. l.], v. 10, n. 9, 2021.
- ARRUDA, E. P.; MILL, D. R. S. Tecnologias digitais, formação de professores e de pesquisadores na pós-graduação: relações entre as iniciativas brasileiras e internacionais. *Educação*, Santa Maria, v. 46, n. 1, p. 1–23, 2021.
- AVALOS, B. Los conocimientos y las competencias que subyacen la tarea docente. *In: MEDRANO, C. V.; VAILLANT, D. Aprendizaje y desarrollo del docente*. Madrid: Santillana, 2009.
- AVENA, B. M. A. Educação Profissional no Instituto Federal da Bahia: 100 anos de contribuição na oferta de cursos para a sociedade baiana. *In: FARTES, V. L. B.; MOREIRA, V. C. (org.). Cem anos de educação profissional no Brasil: História e memória do Instituto Federal da Bahia: 1909-2009*. Salvador: EDUFBA, 2009.
- BAADE, J. H.; GABIEC, C. E.; CARNEIRO, F. K. MICHELUZZ, S. C. P.; MEYER, P. A. R. Professores da educação básica no Brasil em tempos de COVID-19. *HOLOS*, [s. l.], v. 5, p. 1–16, 2020.
- BAHIA. **RESOLUÇÃO Nº 19, 2020**. Aprovar as normas acadêmicas emergenciais e provisórias para as Atividades de Ensino Não Presencial durante o período de suspensão das atividades presenciais, no âmbito do IFBA, enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus-COVID-19. Salvador: IFBA, 24 ago. 2020.

BARBERI, L. G.; CANTARELLI, L. G. R.; SCHMALZ, P. H. de S. Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19. **Rede de Pesquisa Solidária**, [s. l.], 2020. Disponível em: <http://fgvclear.org/site/wp-content/uploads/remote-learning-in-the-covid-19-pandemic-v-1-0-portuguese-diagramado-1.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

BARBOSA, H. B.; MACHADO, L. R. de S.; AFONSO, M. L. M. Reflexões sobre a docência na Educação Profissional e tecnológica. **Revista Labor**, [s. l.], v. 1, n. 24, p. 62-81, 2020.

BORBA, R. C. do N.; TEIXEIRA, P. P.; FERNANDES, K. de O. B.; BERTAGNA, M.; VALENÇA, C. R.; SOUZA, L. H. P. de. Percepções docentes e práticas de ensino de ciências e biologia na pandemia: uma investigação da Regional 2 da SBEnBio. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 153-171, 2020.

BRASIL. Lei nº 11.892/2008 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 29 dez. 2008.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2021. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm#:~:text=Art.%202%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20dever,sua%20qualifica%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20trabalho](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=Art.%202%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20dever,sua%20qualifica%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20trabalho). Acesso em: 5 maio 2021. Brasília, 2020.

BRITO, J. V. C. S.; RODRIGUES, S. S.; RAMOS, A. S. M. Lições aprendidas da experiência dos docentes no ensino remoto no contexto da pandemia da COVID-19. **Holos**, [s. l.], v. 4, p. 1–25, 2021.

BRUSCATO, A. M.; BAPTISTA, J. Modalidades de ensino nas universidades brasileiras e portuguesas: um estudo de caso sobre a percepção de alunos e professores em tempos de Covid-19. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 26, p. 1-25, 2021.

CALVO, G. Innovación e investigación sobre aprendizaje docente y desarrollo profesional. In: MEDRANO C. V.; VAILLANT, D. **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid: Santillana, 2009.

CAMPOS, J. A. D. B.; MARTINS, B. G.; CAMPOS, L. A.; MARÔCO, J.; SAADIQ, R. A.; RUANO, R. Early Psychological Impact of the COVID-19 Pandemic in Brazil: A National Survey. **Journal of Clinical Medicine**, [s. l.], v. 9, p. 1-14, 2020. DOI: 10.3390/jcm9092976. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32942647/>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CAPONE, V.; PETRILLO, G. Mental health in teachers: Relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout and depression. **Current Psychology**, [s. l.], v. 39, p. 1757–1766, 2018.

CARMO, J. R. do; PACIULLI, S. de O. D.; NASCIMENTO, D. L. do. O impacto do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) por docentes dos Institutos Federais localizados em Minas Gerais em um contexto de pandemia. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 9, n. 10, p. 1-36, 2020.

CARVALHO, E. M. S.; ARAÚJO, G. C. Ensino Remoto, saberes e formação docente: uma reflexão necessária. **Revista Cocar**, v. 19, n. 30, p. 1-19, 2020.

CARVALHO, F. M. de; FARIAS, A. L. de; BRITO, R. de O. Formação continuada em tempos de pandemia da Covid-19: Desafios e perspectivas de professores para o ensino pós-pandemia. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 10, n. 6, p. 1-9, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i6.15218>.

CARVALHO, M. R. V. de. **Perfil do professor da educação básica**: Série documental relatos de pesquisa. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. ISSN 0104-6551.

CARVALHO, O. F.; SOUZA, F. H. M. Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de Pedagogia. **Educação e Sociedade**, [s. l.], v. 35, n. 128 p. 883-908, 2014.

CEPEDISA-USP; CONECTAS. Mapeamento e análise das normas jurídicas de resposta à COVID-19 no Brasil. **Boletim Direitos na Pandemia**, São Paulo, v. 9, 26 nov. 2020. Disponível em: [https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/09boletimcovid\\_07.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/09boletimcovid_07.pdf). Acesso em: 13 abr. 2021.

CETIC. **Pesquisa TIC Domicílios 2019**: Principais resultados. [S. l.]: Cetic, 26 maio 2020. Disponível em: [https://cetic.br/media/analises/tic\\_domicilios\\_2019\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf). 15 abr. 2021.

CHARMAZ, K. **A Construção da Teoria Fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Tradução: Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CIPRIANI, F. M.; MOREIRA, A. F. B. CARIUS, A. C. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 46, n. 2, p. 1-24, 2021.

CIPRIANI, F. M.; MOREIRA, A. F. B.; CARIUS, A. C. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 46, n. 2, p. 1-24, 2021.

COSTA, B. G. dos S.; ESPIGÃO, H. S.; PINTO, M. de R. Professor or youtuber? The COVID-19 pandemic, changes in social practice, and the adoption of technologies for distance education. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 387-400, maio/jun. 2021. ISSN 1679-3951. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/JXwLzYrPDCTp7fh7H8Jft4r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 maio 2021.

COSTA, D. V. Reflexões acerca da constituição da educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil: uma abordagem sócio-histórica. **Brazilian Journal of Development**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 801-813, 2019.

COSTA, M. V. Feminização do magistério. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. **Dicionário de Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

CRUZ, L. M.; COELHO, L. A.; FERREIRA, L. G. Docência em tempos de pandemia: saberes e ensino remoto. **Debates em Educação**, [s. l.], v. 13, n. 21, p. 993-1013, 2021.

CRUZ, S. P. S. Sobre a profissionalidade docente: dimensões de análise do trabalho e formação para a Educação Profissional. *In*: SILVA, A.C. P. C.; CRUZ, S. P. S. (org.) **Profissionalidade docente na educação profissional**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2020.

CRUZ, S. P. S.; VITAL, T. R. S. A construção da profissionalidade docente para a educação profissional: análise de concursos públicos para docente. **Holos**, [s. l.], v. 2, p. 37-46, 2014.

CUNHA, L. A. O professor de Didática e suas aprendizagens docentes: um estudo focalizando narrativas. *In*: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2018.

D'ÁVILA, C.; FERREIRA, L. G. Saberes estruturantes da prática pedagógica docente: um repertório para a sala de aula. *In*: D'ÁVILA, C.; MARIN, A. J.; FRANCO, M. A. S.; FERREIRA, L. G. (org.) **Didática: saberes estruturantes e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, v. 3, 2019.

D'ÁVILA. Saberes docentes: um olhar sobre as práticas pedagógicas no ensino de pós-graduação. **Revista. Faced**, Salvador, n. 12, p. 89-109, 2007.

DUTRA, L. L.; BRISOLLA, L. S. Impactos e rupturas na educação superior brasileira após a Emenda Constitucional 95/2016: o caso dos institutos federais. **Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, n. 7, p. 1-17, 2020.

ESTEVE, J. M. Escenarios del presente e interrogantes para la construcción del futuro. *In*: MEDRANO, C. V. VAILLANT, D. **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid: Santillana, 2009.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto Editora: Porto, 1995. p. 93-124.

FCC. **Educação Escolar em tempos de pandemia**. São Paulo: FCC, 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 14 maio 2021.

FERNÁNDEZ, M. O. G. Competencias digitales del docente de bachillerato ante la enseñanza remota de emergencia. **Apertura Guadalajara**, Guadalajara, v. 13, n. 1, p. 6-19, 2021a.



- FERNÁNDEZ, M. O. G. La capacitación docente para una educación remota de emergencia por la pandemia de la COVID-19. **Revista Tecnología, Ciencia y Educación**, [s. l.], n. 19, p. 81–102, 2021b.
- FERRAZ, R. C. S. N.; FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. D. Educação em tempos de pandemia: consequências do enfrentamento e (re)aprendizagem do ato de ensinar. **Revista Cocar**, [s. l.], n. 9, p. 01-19, 2021. (Edição Especial).
- FERRETTI, C. J. Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas. In: KUENZER, A. Z.; MELO, A. de; FERRETTI, C.; FRIGOTTO, G.; RIOS, F. H.; COSTA, R. R. S.; URBANETZ, S. T. (org.) **Educação profissional: desafios e debates**. 1. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, v. 1, 2014. (Coleção Formação Pedagógica).
- FERRONATTO, E. T. T.; SANTOS, H. T. Bem-estar e o mal-estar docente: sentimentos e emoções de professores que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental em tempos de pandemia. **Devir Educação**, [s. l.], p. 269–286, 2021.
- FERRONATTO, E. T. T.; SANTOS, H. T. dos. Bem-estar e o mal-estar docente: sentimentos e emoções de professores que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental em tempos de pandemia. **Devir Educação**, Lavras, p. 269-286, 2021.
- FIorentini, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido a formação. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 11-23, 2013.
- FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 17-27, 2008.
- FONTANELLA, B. J. B.; LUCHESI, B. M.; SAIDEL, M. G. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R.; MELO, D. G. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Cadernos de Saúde Pública**, [s. l.], v. 27, n. 2, p. 388-394, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2011000200020>.
- GARIGLIO, J. A.; BURNIER, S. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 211-236, mar. 2012.
- GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. Á. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.
- GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 34, n. 100, p. 29-41, 2020.
- GATTI, B.A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- GESTRADO. **Trabalho docente na educação básica em tempos de pandemia: Relatório de Pesquisa**. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

GLUZ, N.; OCHOA, M.; CACERES, V. L.; SEL, V. M. del; SISTI, P. Continuidad pedagógica en Pandemia: Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdade. **Revista Iberoamericana de Educación**, [s. l.], v. 86, n. 1, p. 27-42, 2021.

GODINHO, L. F. R. **Sentidos do trabalho docente**. Cruz das Almas: UFRB, 2018.

GODÓI, M.; KAWASHIMA, L. B.; GOMES, L.; GOMES, A. O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 9, n. 10, p. 1-20, 2020

IFBA. **Projeto Pedagógico Institucional do IFBA**. Salvador: IFBA, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

INCIARTE-GONZÁLEZ, A.; PAREDES-CHACÍN, A. J.; ZAMBRANO-VILLADA, L. M. Docencia y tecnologías en tiempos de pandemia covid-19. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 195-215, out. 2020.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios de Coronavírus**. São Paulo: Instituto Península, mar. 2020. Disponível em: [https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Pulso-Covid-19\\_-Instituto-Peni%CC%81nsula.pdf](https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Pulso-Covid-19_-Instituto-Peni%CC%81nsula.pdf). Acesso em: 21 jul. 2021.

JUAREZ-DIAZ, C.; PERALES, M. Language Teachers' Emergency Remote Teaching Experiences During the COVID-19 Confinement. **Profile**, [s. l.], v. 23, n. 2, p. 121-135, 2021.

JULIÃO, A. L. Professores, tecnologias educativas e COVID-19: realidades e desafios em Angola. **Revista Angolana de Ciências**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 1-25, 2020.

KADEN, U. COVID-19 School Closure-Related Changes to the Professional Life of a K–12 Teacher. **Education sciences**, [s. l.], v. 10, n. 165, p.01-13, 2020.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8 ed. Campinas:

KÖNIG, J.; JÄGER-BIELA, D. J.; GLUTSCH, N. Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. **European Journal of Teacher Education**, [s. l.], v. 43, n. 4, p. 608-622, 2020.

LANDINI, S. R. Professor, trabalho e saúde: as políticas educacionais, a materialidade histórica e as consequências para a saúde do trabalhador-professor. **Colloquium Humanarum**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 8-21, 2009. DOI: 10.5747/ch.2007.v04.n1/h031.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, J. C.; LIRA, G. F. C.; MAGRIN, N. P.; NOAL, D. da S.; SILVA, M. T. M. da. A docência na educação do campo no contexto da COVID-19. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 6, p. 1-15, 2021.

LUCIO, P. B.; ZIMERMAN, A. A.; ALTAMIRANO, C. A. L.; ALCARAZ, V. A. L.; DOMÍNGUEZ, J. L. C. Encuesta Nacional a Docentes ante el Covid-19. Retos para la educación a distancia. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, Cidade do México, p. 41-88, 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MACHADO, L. R. S. O desafio da formação de professores para a EPT e Proeja. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, 2011.

MANKKI, V.; RÄIHÄ, P. Primary teachers' professional learning during a COVID-19 school lockdown. **Educational Research**, [s. l.], v. 64, n. 1, p. 1-17, 2022.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In*: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (org.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, [s. l.], n. 8, p. 7-22, 2009.

MARCELO, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARRA, R.; GONÇALVES, Y. H. F.; CONCEIÇÃO, V. M. Lazer e bem-estar mental e social do professor universitário durante a pandemia de COVID-19. **Pista: Periódico Interdisciplinar**, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 109-123, ago./nov. 2021.

MARTÍN, A. M. Percepciones de alumnos y docentes de 5.º y 6.º de Educación Primaria sobre la modalidad de educación a distancia implantada temporalmente en España por COVID-19. **Enseñanza e Teaching**, Salamanca, v. 38, n. 2, p. 157-175, dez. 2020.

MARTÍNEZ, F. W. M.; SILVA, A. M.; COSTA, A. C. O. Precariedades e incertezas: trabalho docente do professor iniciante em tempos de covid-19. **Linhas Críticas**, [s. l.], v. 27, p. 1-19, 2021.

MARTÍNEZ, J. C. Desenvolvimento profissional docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. **Dicionário de Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MATEUS, J.-C.; ANDRADA, P.; CABRERA-GONZÁLEZ, C.; UGALDE, C.; NOVOMISKY, S. Perspectivas docentes para una agenda crítica en educación mediática post

COVID-19. Estudio comparativo en Latinoamérica, **Revista Científica de Educomunicación**, [s. l.], v. 70, n. 30, 2021.

MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F. de; TANCRED, R. M. S. P.; MELLO, R. R. de. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MORAIS, J. K. C.; HENRIQUE, A. L. S. Ensino Médio Integrado: fundamentos e intencionalidade formativa. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. (org.) **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília, DF: Ed. IFB, 2017.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, n. 23, p. 4-30, 2007.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. 1. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

NONATO, E. do R. S.; SALES, M. V. S.; CAVALCANTE, T. R. Cultura digital e recursos pedagógicos digitais: um panorama da docência na Covid-19. **Práxis Educacional**, [s. l.], v. 17, n. 45, p. 8-32, 2021.

NOVA ESCOLA. **A situação dos professores no Brasil durante a pandemia**. São Paulo: Nova Escola, 2020. Disponível em: <https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/junho/ne-pesquisa-professor-final-1.pdf>. Acesso em: 16 maio 2021.

NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo**, [s. l.], v. 7, n. 3, p. 8-12, 2020.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores**: Proteger, Transformar, Valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 13-34.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação e Realidade**, [s. l.], v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannônica, 1991. (Dossiê: Interpretando o trabalho docente, n. 4).

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, [s. l.], v. 74, p. 27-42, 2001.

OLIVEIRA, D. A. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 27-40, 2020.

OLIVEIRA, T. M. V. de. Amostragem não Probabilística: Adequação de Situações para uso e Limitações de amostras por Conveniência, Julgamento e Quotas. **Administração On Line**, [s. l.], v. 2, n. 3, p. 1-7, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: FORMOSINHO, J. (org.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

OZAMIZ-ETXEARRIA, N.; SANTAMARÍA, M. D.; MONDRAGON, N. I.; SANTXO, S. B. Estado emocional del profesorado de colegios y universidades en el norte de España ante la COVID-19. **Revista Española del Salud Pública**, [s. l.], v. 95, p. 1-8, 2021.

PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.; SOBRINHO, M. D. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência e decidir na incerteza**. 2 ed. Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PINEDO, S. S. Competencias digitales en tiempos de COVID-19, reto para los maestros de la Institución Educativa CECAT "Marcial Acharán". **Revista Mendive**, [s. l.], v. 19, n. 3, p. 755-763, 2021.

PINHO, P. S.; FREITAS, A. M. C.; CARDOSO, M. de C. B.; SILVA, J. S. da. REIS, L. F.; MUNIZ, C. F. D.; ARAÚJO, T. M. de. Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, [s. l.], v. 19, p. 01-21, 2021.

PRETTO, N. L.; BONILLA, M. H. S.; SENA, I. P. F. S. **Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19**. Salvador: Edição do Autor, 2020.

PRIGOL, E. L.; BEHRENS, M. A. Teoria Fundamentada: metodologia aplicada na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

QUISPE-VICTORIA, F., GARCIA CURO, G. Impacto psicológico da COVID-19 no ensino da Educação Básica Regular. **Alfa Centauri**, [s. l.], n. 1, v.2, p. 30-41, 2020.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ I. B. Aprendizagem da docência, formação e desenvolvimento profissional: trilogia da profissionalização docente. In: RAMALHO, B. L.; NUÑEZ I. B. (org.). **Formação, representações e saberes docentes**: elementos para se pensar a profissionalização dos professores. Campinas: Mercado da Letras, 2014.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ I. B. GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: 2. ed. Sulina, 2004.

RAMOS, L. H.; INGA, L. A. T.; ANZUHUELDO, A. M. A.; DÍAZ, S. S. Educación remota y desempeño docente en las instituciones educativas de Huancavelica en tiempos de COVID-19. **Revista de Investigación Apuntes Universitarios**, [s. l.], v. 11, n 3, p. 45 – 59, 2021.

RAMOS. M. N. **História e Política da Educação Profissional**. 1. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RODRIGUES, E. M. P. **As políticas educativas e o impacto no trabalho dos professores**. 2012. 474 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2012.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

ROQUE, I. M. S. Nuevos modelos de docência, desde la declaración de Bolonia a la era de la COVID: Percepciones del profesorado. **Revista de Ciências Humanas y Sociales**, [s. l.], v. 79, n. 159, p. 225-253, 2021.

ROSALES-VEITIA, J.; SALAS, A. Y. A.; LINARES-MORALES, J. Educação virtual em tempos de contingência: uma abordagem da realidade do professor venezuelano. **Revista Latino-Americana de Estudos Educacionais**, [s. l.], p. 153-180, 2021.

SAMPAIO, R. L.; ALMEIDA, R. S. Da Escola de Aprendizizes Artífices ao Instituto Federal da Bahia: uma visão histórica da educação profissional. In: FARTES, V. L. B.; MOREIRA, V. C. (org.). **Cem anos de educação profissional no Brasil**: história e memória do Instituto Federal da Bahia: 1909-2009. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTOS, A. R. dos; VIEIRA, W. A.; CRUZ, Q. M. da; SOUZA, M. S. Docência e pandemia: os desafios do ensino remoto segundo professores da Educação Básica baiana. **Plurais Revista Multidisciplinar**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 218-239, 2021.

SANTOS, H. M. R. D. Os desafios de educar através da Zoom em contexto de pandemia: investigando as experiências e perspectivas dos docentes portugueses. **Práxis Educativa**, [s. l.], v. 15, p. 1–17, 2020.

SANTOS, J. C. dos; OLIVEIRA, L. A. de. Percepções sobre as ações das redes públicas de ensino durante a pandemia. **Educação e Formação**, Fortaleza, v. 6, n. 3, p. 1-23, set./dez. 2021.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, [s. l.], v. 15, p. 1–24, 2020.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 01-25. 2020.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Santarém, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SEC BAHIA. **Orientações Gerais para os Sistemas e Redes de Ensino da Bahia**. Salvador: SEC Bahia, 2020.

SERVÍN, M. de A.; LARA, M. A. B.; PATIÑO, A. M.; MENDIOLA; M. S. Entre la desigualdad y la oportunidad: seguimiento a los retos educativos para la docencia durante la pandemia en la UNAM. **Entreciencias**, León, v. 9, n. 23, p. 1-11, dez. 2021. DOI: 10.22201/enesl.20078064e.2021.23.

SHIROMA, E. O.; LIMA FILHO, D. L. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul./set. 2011.

SILVA, G. R. F.; MACÊDO, K. N. de F.; REBOUÇAS, C. B. de A.; SOUZA, Â. M. A. e. Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa. **Online Brazilian Journal of Nursing**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 246-257, 2006.

SILVA, N. M. Grounded theory para iniciantes: contributo para a investigação em educação. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 52, p. 1-18, 2022.

SILVA, P. F.; MELO, S. D. G. O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto de expansão da educação superior. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018.

SILVA, R. R. V.; BARBOSA, R. E. C.; SILVA, N. S. S. e; PINHO, L. de; FERREIRA, T. B.; MOREIRA, B. B.; BRITO, M. F. S. F.; HAIKAL, D. S. Pandemia da COVID-19: insatisfação com o trabalho entre professores(as) do estado de Minas Gerais, Brasil. **Ciênc. saúde coletiva**, [s. l.], v. 26, n. 12, p. 6117-6128, 2021.

SOUZA, J. B.; VASCONCELOS, C. A. Docência em Tempos de Covid-19: concepções de professores do ensino médio sobre o uso das tecnologias digitais no ensino remoto. **Devir Educação**, Lavras, p. 247–268, set. 2021.

SOUZA, J. M.; DELL'AGLI, B. A. V.; COSTA, R. Q. F. DA; CAETANO, L. M. Docência na pandemia: saúde mental e percepções sobre o trabalho on-line. **Teoria e Prática da Educação**, [s. l.], v. 24, n. 2, p. 142-159, maio/ago. 2021.

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

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TAUSCH, A.; SOUZA, R. O. e; VICIANA, C. M. V.; CAYETANO, C.; BARBOSA, J.; HENNIS, A. Strengthening mental health responses to COVID-19 in the Americas: A health policy analysis and recommendations. **The Lancet Regional Health**, Americas, v. 5, p. 1-10, 2022.

UNESCO. Suspensão das aulas e resposta à COVID-19. Brasília, DF: Unesco, 2021.



## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE-UEFS

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa “DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA PANDEMIA DE COVID-19 2020-2021: UM ESTUDO COM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA que será desenvolvida pela pesquisadora Camila Lopes da Silva, sob orientação do Prof. Dr. David Moisés Barreto dos Santos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGE-UEFS).

Trata-se de um estudo exploratório, cujo objetivo é investigar o processo de desenvolvimento profissional docente dos professores da RFEPCT, do Estado da Bahia que estão atuando no ensino médio integrado durante o cenário de pandemia da COVID-19 até o ano de 2021. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a compreensão de que as alterações na atuação do trabalho docente, decorrente do Novo Coronavírus, impactou/vem impactando diretamente nas configurações do trabalho do professor, já que este profissional é desafiado a atuar nesse novo cenário. Essas novas dinâmicas, certamente, interfiram na atuação docente, na mobilização de saberes para o ensino, na saúde emocional dos professores, e em especial, no seu desenvolvimento profissional. Em relação aos benefícios, o estudo oportunizará uma reflexão a respeito da temática dos saberes docentes, reflexão sobre o desenvolvimento da docência nesse novo cenário educacional causado pela pandemia da COVID-19. Assim, a proposta de pesquisa aventada nesse projeto buscará contribuir para a consolidação dos estudos sobre os saberes profissionais docentes oriundos das experiências no ensino remoto. Como critérios de inclusão da pesquisa consideramos os participantes que são professores do ensino médio integrado da rede federal de ensino do estado da Bahia, sem delimitação de idade ou sexo; e como critério de exclusão indivíduos com dificuldades para participar de entrevista online. Sua participação consistirá em responder a entrevista com dez questões abertas, com os seguintes temas: condições de trabalho e atividades docentes, formação e saberes docentes, saúde mental. A duração prevista para responder a realização da entrevista é de 60 minutos, aproximadamente. O procedimento não será invasivo, nem doloroso. A coleta de dados não lhe causará desconforto físico, danos à saúde física e mental e esta pesquisa é avaliada como tendo risco mínimo, em decorrência da possibilidade de constrangimento durante a realização da entrevista. Para preservar o seu anonimato, o instrumento de coleta de dados não conterá informações pessoais. Além disso, publicações relativas a esta pesquisa não permitirão identificação específica e as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes. Os registros serão armazenados em acervo digital, durante cinco anos, em arquivo pessoal dos pesquisadores, sendo destruídos, após esse prazo.

Para preservar o anonimato e na perspectiva de evitar qualquer desconforto ou dano à pessoa em todos os aspectos (físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional), anuncio os seguintes procedimentos: a) as entrevistas serão realizadas via Google Meet com um link a ser compartilhado unicamente com o participante da pesquisa, a fim de garantir sua privacidade, livre da vista ou escuta de outras pessoas; b) seu anonimato será assegurado. c) após as entrevistas, você poderá solicitar escutar a gravação e retirar e/ou acrescentar quaisquer informações; d) a gravação com a sua fala será resguardada no drive da pesquisadora, por um período de cinco anos. Após um período de cinco anos, a gravação será excluída; e) as publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a identificação específica dos participantes; f) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes. Apesar dessas medidas, caso venha se sentir eventualmente invadido (a) ou incomodado (as), pode, voluntariamente, desistir da sua participação em qualquer momento da pesquisa, sem qualquer prejuízo, como também pode denunciar qualquer efeito adverso relevante ao Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS (Módulo I/ Campus UEFS). Por fim, caso você sofra algum dano decorrente da pesquisa, você receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, bem como pode ser indenizado e caso tenha algum gasto direto decorrente da sua participação na pesquisa, deverá ser ressarcido (a). Você terá a garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca de qualquer etapa da pesquisa e que em relação aos dados haverá salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade. Atestamos ainda que você tem total liberdade para cancelar sua autorização, em qualquer fase da pesquisa, sem ter que expor as razões e sem sofrer qualquer penalização ou prejuízo. Os pesquisadores responsáveis por esta pesquisa se comprometem em comunicar seus resultados em eventos científicos, por meio de artigos e apresentação de comunicações orais e/ou pôsteres, como também por meio de dissertação de Mestrado que estará disponível no site do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UEFS, após a sua defesa. Você também poderá informar e-mail, ao final da entrevista online, para receber os resultados da pesquisa, caso deseje. Você também poderá fazer o download deste termo para consulta posterior. E, em caso de dúvidas, orientação ou outros questionamentos relacionados à pesquisa, você pode entrar em contato direto com os/as pesquisadores/as responsáveis através do seguinte contato:

1 – Camila Lopes da Silva

Enderenço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte CEP: 44036-900

Telefone: 75 99803-6593

E-mail: lopes0628@gmail.com

Vale destacar que, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. É um colegiado interdisciplinar e independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, dessa forma, você poderá buscar mais informações do ponto de vista ético da pesquisa por meio do Comitê de Ética em Pesquisa nos seguintes contatos: e-mail: cep@uefs.br e tel.: (75) 3161-8124.

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO**

## QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO

1. Qual a sua idade?
2. Você tem quantos anos de atuação na profissão docente?
3. Qual o seu maior grau de formação acadêmica?  
Graduação  
Especialização  
Mestrado  
Doutorado
4. Você possui alguma formação específica para a docência?  
Licenciatura em pedagogia  
Licenciatura em outras áreas  
Especialização  
Complementação pedagógica  
Outra
5. Dentro do IFBA, você atua em quais níveis de ensino? (Pode marcar mais de uma opção)  
Ensino médio integrado  
Ensino médio subsequente  
Graduação  
Pós-graduação *latu sensu*  
Pós-graduação *stritu sensu*
6. Qual seu regime de trabalho no IFBA?  
Dedicação exclusiva  
40 horas semanais  
20 horas semanais  
Outra \_\_\_\_\_
7. Qual a sua carga horária de trabalho atual em sala de aula?
8. Você tem algum outro vínculo empregatício? Se sim, qual a sua atividade e a carga horária?
9. Você possui experiência com ensino mediado por tecnologias anteriormente?  
Nenhuma experiência  
Pouca experiência  
Experiência razoável  
Muita experiência
10. Com quantas pessoas você mora?
11. Você tem filhos na idade escolar? Se sim, quantos e em que idade?

12. Qual(is) equipamento(s) utiliza para a realização do seu trabalho?

Smartphone

Computador Desktop

Laptop/notebook

Tablet

Outros \_\_\_\_\_

13. Você adquiriu algum equipamento para desempenhar o seu trabalho durante esse período? Qual? Quem custeou?

14. Durante esse período de pandemia você contraiu COVID -19?

Sim

Não

Não sei

Não quero informar

15. Se você teve ou está com COVID-19, qual foi a gravidade?

Assintomático

Sintomático, mas sem necessidade de assistência médica

Sintomático, necessitando assistência médica

Hospitalizado, sem necessidade de oxigênio

Hospitalizado, com necessidade de oxigênio (máscara ou nasal)

Hospitalizado, com necessidade de oxigênio de alto fluxo ou de ventilação mecânica

16. Você já recebeu alguma dose da vacina contra a COVID -19?

Sim, e estou com a imunização completa (sem necessidade de mais uma dose)

Sim, mas ainda falta tomar mais uma dose

Não

17. Houve alguma intercorrência de saúde entre familiares que moram com você ou familiares próximos de modo a interferir negativamente na sua atividade laboral?

Nenhuma interferência

Pouca interferência

Interferência razoável

Muita interferência

## APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Inicialmente, como foi para você a transição para o ensino remoto emergencial?
2. E como está caminhando agora, nesse momento, após esse período inicial de transição?
3. O que mais você precisa saber e conhecer pedagogicamente para atuar como professor nesse cenário? E mais algum elemento além disso
4. Quais os principais desafios pedagógicos desse período para você? Quais as principais estratégias de enfrentamento em (para lidar com) cada um desses desafios?
5. Como você aprendeu esses conhecimentos, saberes e habilidades?
6. Você participou e/ou tem participado de alguma formação oferecida pela instituição nesse período? Você buscou alguma formação por iniciativa própria? Alguma formação e/ou experiência anterior? O que mais contribuiu para a sua formação?
7. Considerando o apoio estrutural e formativo oferecido pela instituição o que você destacaria como contribuição para o seu desenvolvimento profissional?
8. Descreva suas condições de trabalho (física e estrutural) durante a realização das aulas não presenciais. Sua instituição ofereceu apoio (equipamentos, conectividades, orientações ergonômicas) para o home office? Quantas horas diárias, em média, você passa trabalhando em frente ao computador?
9. As estratégias para mitigar os efeitos da pandemia no processo de ensino, adotadas pelas instituições, contribuíram, de alguma forma, para o seu desenvolvimento profissional? O que mais contribuiu? O que dificultou?
10. Você acha que tem se desenvolvido profissionalmente, enquanto professor, nesse período? O que notou? O que mais ajudou? O que mais dificultou? O que mais ajudou a superar? O que dificultou?
11. Qual a sua expectativa em relação ao retorno das aulas presenciais?