



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E
LINGUAGENS - PPGCEL**

STEFANY DIAS SOUZA

**REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE PROFESSORES EM ARTIGOS
CIENTÍFICOS NO PERÍODO DE 2020 A 2023**

Vitória da Conquista – BA

2024



STEFANY DIAS SOUZA

**REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE PROFESSORES EM ARTIGOS
CIENTÍFICOS NO PERÍODO DE 2020 A 2023**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Linha de pesquisa: Estudos Transdisciplinares em Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Janaina de Jesus Santos

Vitória da Conquista – BA

2024

S725r

Souza, Stefany Dias.

Reflexões sobre práticas de professores em artigos científicos no período de 2020 a 2023./ Stefany Dias Souza. 2024

102f.

Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª Janaina de Jesus Santos.

Dissertação (mestrado)- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Letras: Cultura Educação e Linguagens (PPGCEL), Vitória da Conquista, 2024
Referências. F 95-102

Catálogo na fonte: Chrystina Nery - CRB 5/810
UESB – Campus Vitória da Conquista-BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E
LINGUAGENS

STEFANY DIAS SOUZA

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE PROFESSORES EM ARTIGOS
CIENTÍFICOS NO PERÍODO DE 2020 A 2023

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Letras:
Cultura, Educação e Linguagens como
requisito parcial e obrigatório do título de
mestre em Letras pela Universidade Estadual
do Sudoeste da Bahia.

Data da aprovação: 27 de setembro de 2023.

Banca Examinadora:

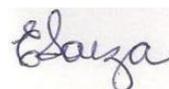
Profa. Dra. Janaina de Jesus Santos

Instituição: UESB – Presidente-Orientadora Ass.:



Profa. Dra. Ester Maria de Figueiredo Souza

Instituição: UESB – Membro Titular Ass.:



Prof. Dr. André Márcio Picanço Favacho Ass.:

Instituição: UFMG – Membro Titular



Dedico este trabalho ao meu pai que partiu para um lugar o qual eu não conheço o cheiro, mas que preserva nele um cheiro que eu nunca esqueci.

AGRADECIMENTOS

Certa vez, ouvi dizer que o agradecer deve ser realizado como ato e não como oração. E dentro da complexidade de tal exercício, por muitas vezes, eu falhei. Hoje, escolho atribuir meus agradecimentos como ato de resistência perante a vida e a todos os acontecimentos que me moldaram até aqui. Então, diante de tudo o que está reservado visível e invisivelmente a mim, eu agradeço.

A Deus por sua soberania e onipotência sobre todas as coisas.

A meu pai Aloisio, meu melhor amigo, por ter me acompanhado pela vida com bom humor, leveza e respeito. Sua ausência é sentida em mim, assim como as marcas de carinho deixadas. O senhor é o meu amor.

A minha mãe Roselita por ser presente, enérgica e unificar em si todas as qualidades que julgo serem imprescindíveis em um ser humano incrível. A senhora é a minha energia.

A minha irmã Suelen por ser meu espelho de determinação e coragem. Por enfrentar as intemperanças da vida e seguir com firmeza. Você é minha força.

A Luis Otávio por segurar a minha mão e me fazer querer viver todos os dias. Você trouxe cor para nossa casa e sentido para as nossas vidas. Você é minha luzinha mais brilhante.

A Kesley por lutar e vencer por ele e por nós todos os dias. Você é um irmão que a vida me trouxe.

A Rachel por ser presente e amorosa. Você ocupa um lugar especial em meu coração e em minha vida. Te amo para sempre.

A Isabela por ser prova viva de que o amor, o carinho e o afeto independem de laços de sangue ou distância. Eu amo você e toda a luz que você trouxe à minha casa.

A Junio e Cristiana por se empenharem pela minha felicidade e dos meus. Vocês completam as nossas vidas e são fundamentais para a nossa alegria. Eu amo vocês demais.

A Camila por todo incentivo e amizade. Sua crença em mim e em meu potencial me inspira a ser melhor. Eu amo você e tudo que representa. Te levo da graduação para a vida.

A Ádrian por ter demonstrado cuidado, empatia e generosidade nos momentos em que eu mais precisei. Eu amo você e a amizade que salvaram uma parte importante de mim.

A Monalisa por ser uma mãe acadêmica cuidadosa que me lembra todos os dias o valor da amizade e do carinho.

A minha orientadora a professora Dr^a Janaina de Jesus Santos por conduzir meu trabalho de forma respeitosa e leve. Obrigada por acreditar em mim e em meu projeto, sua forma humana de orientar me permitiu chegar até aqui.

A banca de qualificação e defesa composta pela professora Dr^a Ester Maria de Figueiredo Souza e pelo professor Dr^o André Márcio Picanço Favacho. Obrigada por contribuírem com este trabalho que marca um importante momento para minha vida acadêmica e pessoal.

A Capes por me permitir realizar esta pesquisa por meio da concessão de bolsa.

A turma do Mestrado em Letras da UESB 2021 por serem acolhedores, atenciosos e comprometidos com o êxito mútuo. A Universidade Estadual do Sudoeste - UESB por me proporcionar crescimento pessoal e profissional através dos cursos de graduação e mestrado.

Resumo

A presente pesquisa é uma revisão bibliográfica que se destina à verificação dos perfis profissionais acessados por docentes durante o período de pandemia de Covid-19. Sob a temática das práticas pedagógicas, a revisão moveu-se em busca de compreensão à problemática: Como as pesquisas científicas do período de 2020-2023 descrevem as práticas dos professores e professoras de língua portuguesa durante o período de pandemia de covid-19? Os objetivos perseguidos pela pesquisa, além de buscarem erguer compreensão quanto ao diagnóstico apresentado pelos artigos revisados, buscaram por : a) identificar as principais questões abordadas na formação dos professores e professoras de língua portuguesa no último século; b) mapear o fluxo das práticas dos professores de língua portuguesa na realização do trabalho mediado pelas tecnologias digitais; c) verificar, junto aos artigos científicos do período pandêmico, quais são as incidências das produções acerca de novas práticas docentes em aulas de língua portuguesa; d) avaliar, mediante os resultados das análises dos artigos selecionados para revisão, como as práticas experimentadas pelos professores e professoras de língua portuguesa os permitem acessar outros perfis docentes. As bases de dados acessadas para seleção dos materiais revisados foram o Periódicos Capes, Scielo e Google Acadêmico. Compuseram esta revisão dezessete artigos científicos, dos quais puderam ser extraídas categorias de perfis docentes diversas. As categorias evidenciadas pelos artigos como responsáveis pela composição dos perfis dos professores da educação básica, atravessados pelas dinâmicas remotas e integralmente digitais, foram: professor improvisador, professor protagonista, professor planejador, professor sobrecarregado, professor resiliente, professor pesquisador, professor reinventor, professor desnortado, professor autodidata, professor construtor, professor mediador e professor facilitador. Os resultados alcançados sinalizam que essas doze categorias foram acessadas na constituição do sujeito educador nos últimos três anos, conferindo maior incidência aos modos: “improvisador”, “sobrecarregado” e “desnortado” para descreverem as práticas dos profissionais da educação neste tempo. Conclui-se que durante o período em que estivemos em declarada emergência sanitária de Covid-19 (20/03/2020-05/05/2023) os profissionais da educação necessitaram construir e dispor de variados perfis profissionais que marcaram não apenas as movimentações pedagógicas e educacionais, mas as suas vidas e condutas pessoais, moldando interna e externamente a educação ofertada pelas escolas brasileiras.

Palavras-chave: Covid-19; Língua portuguesa; Pandemia; Práticas de professores; Tecnologias digitais.

Abstract

This research is a literature review that aims to verify the professional profiles accessed by teachers during the Covid-19 pandemic period. Under the theme of pedagogical practices, the review moved in search of understanding the problem: How do scientific research from the 2020-2023 period describe the practices of Portuguese language teachers during the covid-19 pandemic period? The objectives pursued by the research, in addition to seeking to raise understanding the diagnosis presented by the reviewed articles, sought to: a) identify the main issues addressed in the training of Portuguese language teachers in the last century; b) to map the flow of practices of Portuguese language teachers in the performance of work mediated by digital technologies; c) to verify, together with the scientific articles of the pandemic period, what are the incidences of the productions about new teaching practices in language classes Portuguese; d) to evaluate, through the results of the analyses of the articles selected for review, how the practices experienced by Portuguese language teachers allow them to access other teacher profiles. The databases accessed for the selection of the reviewed materials were Periódicos Capes, Scielo and Google Scholar. This review comprised seventeen scientific articles, from which categories of different teaching profiles could be extracted. The categories evidenced by the articles as being responsible for the composition of the profiles of basic education teachers, crossed by remote and fully digital dynamics, were: improviser teacher, protagonist teacher, teacher The results indicate that these twelve categories have been accessed in the constitution of the educator subject in the last three years, giving greater incidence to the modes: "improviser", "overloaded" and "bewildered" to describe the practices of education professionals in this time. It is concluded that... during the period in which we were in a declared Covid-19 health emergency (20/03/2020-05/05/2023) Education professionals needed to build and dispose of varied professional profiles that marked not only the pedagogical and educational movements, but also their lives and personal conducts, internally and externally shaping the education offered by Brazilian schools.

Keywords: Covid-19; Portuguese language; Pandemic; Teacher practices; Digital technologies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos selecionados para revisão de literatura	68
Quadro 2 - Descrição feita dos artigos analisados sobre os perfis docentes acessados no período da pandemia de Covid- 19.....	70
Quadro 3 -- As mudanças das práticas pedagógicas dos professores no período pandêmico apresentadas pelos artigos.....	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - -Estratégias de busca nas bases de dados	65
Tabela 2 - Resultado de buscas mediante CI e CE	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior.

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação.

OMS – Organização Mundial de Saúde.

PNE - Plano Nacional de Educação

SCIELO – Scientific Electronic Library Online.

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas Para a Infância.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 O TEMPO E AS AÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	18
1.1 Contextualização sobre a formação profissional do educador no Brasil.....	18
1.2 Os desafios da formação docente no desenvolvimento das “tecnologias do eu”	27
1.3 O professor do passado e suas práticas: o ritual de aulas da “geração analógica”.....	33
1.4 O professor do presente e suas práticas: o fazer docente em tempos de pandemia.....	40
1.5 O professor do futuro e suas práticas: educando na era digital	43
2. A EDUCAÇÃO MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: FAZERES DOCENTES NO SÉCULO XXI	48
2.1 O uso das tecnologias digitais e seus impactos no perfil docente.....	48
2.1.1 Tecnologias digitais no campo do processo de ensino e aprendizagem.....	52
2.1.2 As tecnologias digitais e suas implicações nas aulas de português.....	55
2.2. O atual professor de língua portuguesa: perfil docente e mediação em tempos de pandemia.....	58
2.3 Tecnologias digitais, ensino e aprendizagem: construindo um futuro em comum.....	60
3. PERCURSO METODOLÓGICO	63
3.1 Coleta de Dados.....	64
3.2 Acesso aos materiais	65
4. UM OLHAR PARA OS MATERIAIS	68
4.1 Análise dos materiais e discussão.....	70
4.2 A Covid-19 e seu impacto no trabalho docente no Brasil	74
4.2.1 A pandemia e a escola	75

4.2.2 O perfil profissional do professor de língua portuguesa pós-pandemia de covid-19.....	77
4.2.3 A concepção do digital para educação formativa e autoformativa	82
Considerações Finais	88
REFERÊNCIAS.....	95

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, houve a urgência em se pensar sobre a integração das tecnologias digitais à realidade dos sujeitos. No contexto educacional uma série de transformações foram requeridas, incidindo diretamente sobre a disposição de materiais eletrônicos dentro dos espaços educativos. Mediante a reformulação metodológica perseguida pelas instituições de ensino nos últimos tempos, recaíram também as problemáticas estruturais, econômicas, sociais e espaciais, o que contribuiu diretamente para que se constituísse um novo olhar sobre o perfil dos professores e da escola, bem como atenção sobre suas práticas no processo de ensino-aprendizagem.

No ano de 2020, a obrigatoriedade sobre a utilização dos aportes tecnológicos trouxe uma nova perspectiva à educação, demonstrando nova ordem ao trabalho desenvolvido pelos professores e professoras que, diante dos processos autoformativos, perceberam a necessidade de atualização e readequação de práticas. Nesse contexto, analisar os movimentos de formação e profissionalização dessa categoria engloba considerar desde as questões políticas e metodológicas até os fatores pessoais que atravessam as estruturas do ofício docente.

Diante das problemáticas sinalizadas durante o período pandêmico junto ao setor educacional foram requeridas medidas de emergência e revisão das práticas anteriormente difundidas pela escola e por seus profissionais. Na busca por um referencial de sentidos quanto à visão e às experiências dos educadores do período citado erigiu-se a presente pesquisa.

A pesquisa trata-se de uma investigação dos registros científicos elaborados sobre os profissionais docentes de língua portuguesa atuantes no período de emergência de Covid-19, e sua temática transcorre em torno da adoção de diversificadas práticas educacionais mediadas pelas tecnologias digitais. Assim, a pesquisa tem o objetivo maior de erigir um entendimento sobre como as pesquisas científicas do período de 2020-2023 descrevem as práticas dos professores e professoras de língua portuguesa durante o período de pandemia de Covid-19, a fim de compreender o diagnóstico apresentado por seus autores.

Para realização desse estudo será realizada uma revisão bibliográfica de materiais do tipo artigo científico acessados por meio das bases de dados: Periódicos Capes; Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Google Acadêmico. Para a sustentação teórica da pesquisa nos direcionaremos a partir dos estudos de Foucault (1984, 1990, 2008, 2011); Nóvoa (1992); Veiga-Neto (2002); Souza (2011), entre outros. Para atingirmos nosso objetivo principal, traçamos quatro objetivos específicos, a saber: a) identificar as principais questões abordadas na formação dos professores e professoras de língua portuguesa no último século; b) mapear o fluxo das práticas dos professores de língua portuguesa na realização do trabalho mediado pelas tecnologias digitais; c) verificar, junto aos artigos científicos do período pandêmico, quais são as incidências das produções acerca de novas práticas docentes em aulas de língua portuguesa; d) avaliar, mediante os resultados das análises dos artigos selecionados para revisão, como as práticas experimentadas pelos professores e professoras de língua portuguesa os permitem acessar outros perfis docentes.

Esta dissertação está organizada em quatro seções. Na primeira seção, iniciamos por contextualizar os processos de formação docente no decorrer do tempo, evidenciando os desafios enfrentados pelos profissionais da educação na (re)construção de si e de seu trabalho. Ao passo em que identificamos, junto aos materiais analisados, quais as questões centrais que envolvem a constituição do educador no último século.

Na segunda seção, a qual aborda os fazeres docentes no século XXI, apresentamos as implicações das tecnologias digitais sobre as práticas dos educadores, sobretudo, de língua portuguesa. Nessa seção, há um mapeamento das práticas profissionais requeridas aos professores após a necessidade de utilização das TDICs.

Na terceira seção, há a organização metodológica da pesquisa. Nessa seção, verifica-se, por meio de revisão bibliográfica, quais são as incidências das produções acerca de novas práticas docentes em aulas de língua portuguesa.

Na quarta seção, são abordadas as perspectivas trazidas pelos materiais científicos analisados, bem como nos debruçamos sobre o que estes apresentam acerca dos perfis dos educadores atravessados pela pandemia de covid-19. A partir

dessa etapa, podemos identificar os potenciais caminhos tomados pelos artigos analisados acerca dos perfis dos educadores da realidade pandêmica.

Por fim, tecemos considerações com base nas informações encontradas durante o desenvolvimento da pesquisa, a qual se firma mediante a busca por compreender o diagnóstico apresentado pelos artigos científicos publicados no período de 2020 a 2023 acerca das práticas dos professores e professoras de língua portuguesa.

1 O TEMPO E AS AÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como educadores, não poderíamos prever, nem tomados pelos impulsos mais pessimistas que em pleno século XXI enfrentaríamos uma crise tão avassaladora quanto a que presenciamos. A pandemia da Covid-19 atravessou o mundo, numa espécie de materialização de uma teoria seletiva, imprimiu condutas e comportamentos para os sujeitos atuarem na sociedade, trazendo uma realidade de incertezas e reorganização das práticas em todos os âmbitos.

Ao sentido “evolucionista” requerido aos atores da escola no cenário pandêmico de 2020, recaem implicações estruturais à área de recepção e disposição dos saberes, assim como, introduz um sentido de “sobrevivência” do educador enquanto profissional. Desse modo, o “darwinismo profissional” (Minhoto; Pena, 2011) que opera sobre a categoria docente, expõe, sobretudo, que dentro do campo formativo e autoformativo de professores precisa haver problematização sobre as práticas e atenção à estruturação dos processos que permitem o ensino-aprendizagem.

É no contexto formativo do educador de língua portuguesa, que “sobreviveu” ao período pandêmico, produzindo a si e a seu trabalho, que se firma o desenvolvimento da presente pesquisa. Não obstante, pensamos sobre o perfil desse educador, agindo sobre a dura realidade da educação brasileira atualmente, com crescente descredito institucional e desprestígio latente ao papel desempenhado pelo próprio educador (Scocuglia, [1997] 2019).

Dito isso, iniciamos esta dissertação contextualizando os processos de formação docente no Brasil. Posteriormente, exploramos o desenvolvimento do educador em seu papel de sujeito produtor de si e de seu ofício junto a realidade digital da escola. Em seguida, apresentamos o método de busca e exploração de materiais produzidos pelos educadores no período pandêmico e concluímos nossa investigação com a seção de exposição dos resultados apresentados pelas literaturas analisadas.

1.1 Contextualização sobre a formação profissional do educador no Brasil

Para contextualizarmos o quadro de informações sobre os exercícios que vêm sendo realizados em prol da formação dos professores e professoras atualmente no Brasil, precisamos dispor de um questionamento fundamental para estabelecer uma ponte entre o passado, o presente e o futuro desses profissionais. Nesta dissertação, nos moveremos pelas discussões que podem residir na seguinte pergunta: como as pesquisas científicas do período de 2020-2023 descrevem as práticas dos professores e professoras de língua portuguesa durante o período da pandemia de Covid-19?

Dentro dos contextos metodológicos, as escolas e universidades brasileiras seguem a um padrão, indubitavelmente, perigoso. Infelizmente, da mesma forma em que a educação básica se configura de modo a dotar os alunos de habilidades, muitas vezes descontextualizadas, acontece à educação superior com as licenciaturas. Confluem, nos dois cenários, a priorização de práticas rasas e prescritivas, que pouco permitem condutas de reflexão nos alunos. Nas licenciaturas, é quase inexistente a condução do seu público ao entendimento sobre os exercícios de formação de um professor ou sobre a produção profissional desse professor, o que corrobora para o estabelecimento pungente de um “vazio” diante da razão de ser do educador formado e em formação. (Nóvoa, 1992)

Para explorarmos a problemática que reside a questão do ser professor neste tempo, precisamos trazer a evidência as escritas históricas e bibliográficas sobre os processos de formação docente. Nos debruçaremos sobre o que trazem os textos de referência a área e os documentos oficiais disponibilizados para o direcionamento normativo das práticas educacionais do Brasil, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Lei nº 13. 145/2017), e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN, Lei nº 2/2015).

Diante dos direcionamentos bibliográficos e documentais expostos na pesquisa, serão evidenciados, ao passo de uso e reflexão, dois eixos, os quais encaramos como estruturantes das práticas dos trabalhadores e trabalhadoras docentes no presente momento da história: a economia e a tecnologia. A partir desses, refletiremos sobre o ofício de ensinar hoje. Sustentaremos tal diálogo sobre formação profissional do ser educador ao “cuidado de si” (Foucault, 2011), pois consideramos que seja na autorreflexão de suas condutas que o educador alcance os caminhos para disseminar o conhecimento e se firmar enquanto sujeito de ação no mundo.

Na perspectiva do “cuidado de si” estimamos que se corporifique no incômodo que gera reconhecimento sobre quem é o educador e sobre as tecnologias que são mobilizadas por ele na busca pelo conhecimento. Aqui, fixa-se “O cuidado de si ([como]) um agulhão que ao perfurar a pele dos homens, permanece em sua existência agitando o ser humano, incomodando-o.” (Foucault, 2011, p. 9)

É evidente que para se instituir uma cultura de formação profissional docente, é possível trilhar por diversos caminhos de favorecimento de práticas, demandas e situações geradoras de referenciais à área. Atualmente, como aponta Born (2019), a formação docente disposta pelas licenciaturas, suscita um exercício de roteirização de práticas, as quais ocupam uma dimensão individual e tecnicista demasiadamente fechada ao trabalho com um modelo de conhecimento permissivo a seu próprio domínio.

Nos ambientes de ensino, ainda há disseminado o paralelismo entre o lugar ocupado pelos profissionais da educação para aplicação de suas práticas (escola) e o lugar do qual ele parte para o fazer (academia). Infelizmente, tal cenário promove um enfoque distorcido em toda a disposição metodológica e curricular dos cursos de licenciatura, onde há sempre a priorização dos resultados, do “produto” alcançado. Nesse contexto, Perovano e Souza (2018) afirmam que:

Vivemos em um momento histórico no qual os resultados são considerados mais importantes que os processos, não importam os caminhos trilhados, mas o alcance dos objetivos previamente determinados. Esse modo de pensar, com base na racionalidade gerencial, tem tido grande relevância nas políticas públicas educacionais dos últimos anos. A escola tem sido impulsionada por essa lógica de qualidade, medida por índices, mensurada por desempenhos e habilidades advindas do mercado. Nessa perspectiva, a eficácia e a objetividade são premissas para o alcance da suposta “qualidade” e o currículo se constitui em instrumento voltado ao direcionamento das práticas escolares para tais objetivos. É nesse contexto que se inserem as discussões sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). (PEROVANO; SOUZA, 2018, p. 74).

Historicamente, a criação de um espaço destinado à formação de professores ocorreu em meados do século XVII na Europa, onde se percebeu a necessidade de institucionalizar as atividades voltadas ao ensino-aprendizagem. Inicialmente, a função docente se desenvolveu de maneira subsidiada e não especializada, assumindo um papel secundário de trabalho para religiosos e leigos de diversas origens (Nóvoa,1992). As instituições ou “escolas normais” para fins formativos de profissionais da educação, criadas para atender as fortes demandas sociais advindas após a revolução francesa, foram responsáveis por formar professores que

instruíssem a classe popular, gerando um princípio de controle sobre os trabalhadores, também, através da instrução. No Brasil, apesar de haver movimentação em prol da estruturação das instituições, não havia uma preocupação com a formação docente de fato.

Dentro do âmbito institucional da formação docente, Nóvoa (1992) classifica as escolas normais como contundentes espaços de afirmação profissional de professores, sendo compreendidas como locais de produção de saberes e curadora de saberes exteriores, na medida em que permitiam aos professores refletirem e confrontarem suas práticas. O autor afirma que:

As escolas normais são instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projectos de escolarização de massas; mas são também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário. As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer. (NÓVOA, 1992, p. 03).

A atuação das escolas normais, responsáveis pela formação de professores que ensinassem as “primeiras letras”, chega ao Brasil em 1835, precedida pelas autorizações para ensinar já concedidas até então. Para o exercício profissional docente neste século, era necessário aprovação em exame que comprovasse os saberes que eles pretendiam ensinar, como aritmética, caligrafia, latim e história do Brasil, por exemplo, assim como a apresentação de um atestado que indicasse seus princípios de moralidade, requisitos que se aplicavam ao trabalho com o nível primário. Foi no século XX que as escolas normais, no país, tornaram-se espaços voltados a formação de professores em nível “secundário” conhecidos hoje como anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Infelizmente, como remanescente do modelo educacional vigente no século XIX na Europa, a organização metodológica dos cursos de licenciatura se faz de maneira fragmentada, onde há o privilégio às disciplinas teóricas e secundarização às disciplinas práticas. E ainda que, culturalmente, as disciplinas teóricas sejam vistas a caráter de complementação em âmbito institucional, tal predileção carrega em si um viés capitalista que cresce ao passo do ultraneoliberalismo.

Diante do viés inegavelmente econômico que permeia as atividades docentes conduzidas frente à realidade neoliberal, necessita-se que se erga um trabalho de contínua resistência, pois a mercantilização do aparelho educacional tem funcionado como um terrível agravante ao desprestígio da educação e de quem a conduz frente à sociedade. Nesse cenário, institui-se a crença sobre a formação indiscriminada do educador e do seu fazer como forma, sobretudo, de gerar lucro financeiro. A respeito dessa “produtização” do educador, Somers (2018) aponta que é justamente no centro do capitalismo acadêmico que se situa uma universidade empresarial, a qual considera os professores como produtores de capital e não como educadores, estudantes como consumidores e não como aprendizes em potencial.

Ainda a respeito das implicações socioeconômicas que agem no centro da disposição do currículo, Veiga-Neto (2002) aponta que:

A lógica da desigualdade, da exclusão, da concorrência e da discriminação está no centro do neoliberalismo, e este está rapidamente se tornando hegemônico em escala mundial. Isso tem pelo menos dois efeitos imediatos sobre o currículo. Em primeiro lugar, parece que mais do que nunca o conhecimento está sendo desigualmente distribuído. Então, como evitar isso? Em segundo lugar, a distribuição desse conhecimento segue a lógica neoliberal, isto é, o conhecimento escolar – e, de resto, a própria escolarização – deixa de ser entendido como um elemento socializador e como um direito social, e passa a ser entendido como uma mercadoria a ser adquirida. E é claro que aqueles que podem comprá-lo terão melhores chances de concorrer e dominar com mais êxito... (VEIGA-NETO, 2002, p. 46).

No Brasil, a moldagem da educação e de outras esferas institucionais, perpassa por ataques de ordem capitalista que muito desgastam a funcionalidade de um campo de formação profissional. Como exemplo de mais um desses ataques, a realidade vivida no país no ano de 1964, evidenciou o potencial destrutivo de ações em favor da hierarquização e manipulação de poder, fazendo do golpe da ditadura militar um dos eventos mais nefastos presenciados pela sociedade brasileira.

O setor educacional também foi atravessado pela ditadura militar de forma bastante funesta. As políticas públicas educacionais, que serviam de instrumento para exercício de poder imposto pelo regime, limitaram a expansão educacional e conseqüentemente comprometeram os processos de formação de professores. Nesse período, há o escancarar da sujeição educacional aos interesses políticos e econômicos, assim como acontece desde a estruturação dos primeiros espaços voltados ao ensino docente. Aqui, um reconhecimento quanto ao viés político-econômico, operando diretamente sobre a educação e formação dos professores,

encaminham a um profundo questionamento sobre quem foram os profissionais da educação forjados nessa época e quais eram os saberes que eles eram autorizados a prelecionar.

Certamente, a gama de saberes disseminados pelos educadores durante o período em que se estendeu o regime militar é refletida na educação que se faz hoje, como em todos os ocasionais marcos históricos que funcionam como estruturação basilar das condutas atuais. Ainda que representem uma extensa parcela da problemática que reside em todo setor educacional, os saberes disseminados para respaldar o golpe, também tocam a construção histórica do país e nos servem como norte para compreensão sobre os déficits existentes na área da formação profissional dos educadores e educadoras.

Diante do viés histórico, a atuação do profissional da educação no Brasil que perpassa a ocupação das escolas de primeiras letras e liceus até o ensino fundamental e médio, se exterioriza através do encadeamento dos saberes contidos no currículo. E esse meio que ainda se ocupa demasiadamente com a teorização sobre o quê ensinar, em detrimento da problematização do ensino (Veiga-Neto, 2002), encaminha a pensarmos sobre os conteúdos priorizados pelas instituições de ensino, e como esses ditam as “regras” sobre as dinâmicas social, política e econômica dos sujeitos.

No âmbito da formação docente, os saberes curriculares, como dito, são protagonistas, a despeito do que é invisibilizado em termos metodológicos diante das práticas de organização de ensino. Em meados dos anos de 1996, a então Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei. Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996), intentou algumas mudanças à área de formação profissional docente para que essa, constitucionalmente, operasse em favor da contemplação do aluno.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, ao ser aprovada, trazia em seu Título VI – Dos profissionais da educação, a noção de que a formação de profissionais da educação precisaria dispor do alcance de objetivos educacionais que representassem os diferentes níveis e modalidades de ensino, assim como respeitasse às características de cada fase do desenvolvimento do aluno. (BRASIL, 1996, Art. 61)

O Art. 61 da supracitada Lei de Diretrizes e Bases da Educação passou por reformulação pela Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. E diante dessa mudança, houve a classificação de profissionais da educação escolar básica conferida aos professores que fossem formados em cursos reconhecidos. Dentro do inciso I, se reconhece que professores são os “habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio” (BRASIL, 2009, Art. 61). Posteriormente, tal licença se confere a partir de comprovada formação em nível superior, através de um curso de licenciatura oferecida por uma universidade ou instituição de ensino superior habilitada.

Reiterando o viés condicional requerido aos profissionais para atuarem na educação na época, o Art. 62, apresentava ainda que:

[...] em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, admitindo-se como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, Art. 62).

A partir da implementação das licenciaturas responsáveis por formar professores habilitados para atuarem na educação infantil, ensino fundamental, médio, profissionalizante e educação de jovens e adultos, se ampliam as formas de atuação dos professores em níveis, assim como se ampliam as discussões sobre o currículo e as metodologias empregadas para a realização da formação profissional docente. Não obstante, a aplicação instrucional ofertada por essas instituições, refletem as práticas pedagógicas dos educadores e suscitam discussões em outras esferas sociais.

Na organização metodológica das instituições de ensino superior, responsáveis pela formação de professores, ainda se preserva o ideário sobre a aquisição múltipla de conhecimentos, o que corporifica a preservação de um aglomerado teórico pouco útil sobre a formação profissional desses sujeitos. Perante a filosofia foucaultiana tal ideário de adensamento teórico pouco funcional pode ser classificado como um obstáculo para o alcance da verdade, já que esta se alcança a partir da construção de um conhecimento “real” /útil.

Para a filosofia foucaultiana somente as transformações experimentadas pelos sujeitos em um prisma de “utilidade” são capazes de possibilitar a construção do

conhecimento que leva a uma verdade. Essa filosofia que corrobora com a ideia do abandono a um estado de “acomodação” em adquirir conhecimento sem refleti-lo, muito norteia as propostas educacionais dos professores, pois privilegia a consolidação de saberes “úteis” e facilmente acessados quando necessário. Foucault (2011) postula que:

Negligenciamos todos os conhecimentos que são como aqueles gestos mais ou menos acrobáticos que poderíamos aprender, inteiramente inúteis e sem utilização possível nos combates reais da vida. Guardemos apenas os conhecimentos que serão utilizáveis, a que poderemos recorrer facilmente nas diferentes ocasiões da luta. (FOUCAULT, 2011, p. 207)

Pensar nos conhecimentos utilizáveis dentro dos contextos educacionais, nos encaminha também a vislumbrarmos as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, os parâmetros que moldam essas práticas. Seguramente, os moldes educacionais acessados ao longo do tempo são múltiplos e condicionalmente abrangentes. Cada um deles atravessa a educação e soma à construção do ofício docente. Todavia, todo o processo de elaboração das práticas do professor necessita, prioritariamente, dialogar com seu posicionamento crítico quanto sua autoformação e execução de trabalho. Tardif (2000) aponta que “o início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior”. (Tardif e Raymond, 2000, p. 229).

Indiscutivelmente, todas as práticas executadas pelos profissionais de ensino devem incidir com os interesses dos educandos, pois estes são a razão do seu ofício existir. Freire (1996), em sua pedagogia, afirma não haver ensino sem aprendizagem, inferindo a ideia de que não há como existir docência sem discência. Logo, temos estabelecido nesse contexto uma relação de coexistência sem hierarquização, funcionando como ciclo educacional de mediação que respeita também os saberes do educando sem omitir a legitimidade do que foi construído pelo educador. A esse respeito, o professor afirma que:

Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica

e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa a problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou a sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente. (FREIRE, 1996, p. 144).

Souza (2011) reitera a discussão sobre os processos formativos de professores na busca pelo viés interacional professor-aluno, trazendo à tona que os profissionais docentes também devem desenvolver-se em caráter interdisciplinar de ensino em favor do reconhecimento dos alunos, em suas múltiplas especificidades, como integrantes do processo educativo em sala de aula, para, assim, suscitar mudanças dos paradigmas educacionais. A autora indaga que:

A formação continuada de professores requer uma abordagem interdisciplinar, de autonomia docente. É necessário que o professor se assuma como sujeito de conhecimento e, assim, também, reconheça o seu aluno. Incorporar uma nova cultura de ensino, focando-a nas aprendizagens do aluno é atitude de reinvenção da prática pedagógica. (SOUZA, 2011, p. 73-74).

Como conceituou Cardoso (2003), durante muito tempo o ofício do professor percorreu por um ambiente de classificação mística, sendo conceituado como predileção, vocação ou até mesmo dom. Desmistificar tal premissa de misticidade no âmbito prático do trabalho docente é fundamental para alcançarmos a construção de um perfil profissional no educador que advenha da sua relação próxima com os saberes. Logo, reconhecer na construção do trabalho docente a adoção de um perfil ou de perfis, é compreender que tal adoção só se valida no percorrer de sua trajetória e através de suas experiências.

Ao abordarmos as questões estruturais sobre a construção identitária docente, precisamos compreender, em suma, que essa construção requer tempo, assim como dentro de quaisquer outros exercícios de formação. Ou seja, a prática imposta a realização do ofício, surte efeitos sobre o próprio ofício e sobre quem o realiza, estruturando um círculo de aperfeiçoamento sobre o que se faz e o que se é em alcançar o fazer.

Consoante a Tardif (2000), quando fazemos menção a identidade, temos que observá-la em três campos essenciais: identidade pessoal, identidade social e identidade profissional. Estas devem dialogar entre si para a construção de uma personalidade profissional docente, assim como, elucidar sobre como o educador adota certos perfis e transparece marcas de predileção por determinados métodos de execução de trabalho.

Ao tratarmos da identidade pessoal do educador (Tardif, 2000) devemos trazer à tona questões do âmbito familiar e experiencial muito íntimos que contribuíram como alicerce de sua formação e que dizem muito sobre sua visão de mundo. No tocante a identidade social, temos o desdobrar dessa visão sobre o mundo, com interferências da escolarização sobre quem o educador é. Em relação à identidade profissional, a temos desenvolvida através do fazer prático do trabalho, caracterizando-se como um saber manifestado como conjunto de todos os saberes necessários para o exercício da profissão docente. Tardif (2000) considera ainda que ao menos uma parcela de tudo o que os professores sabem a respeito de seus papéis como professores e sobre como exercê-los resultam de suas próprias histórias de vida e de suas socializações enquanto alunos, reiterando que “A carreira consiste em uma sequência de fases de integração em uma ocupação e de socialização na subcultura que o caracteriza”. (Tardif; Raymond, 2000, p. 225).

Diante do domínio dos eixos integrados à noção de identidade docente, apresentados por Tardif e Raymond (2000), temos a instauração de uma pirâmide de estruturação da existência do educador, pois este, enquanto sujeito integrado a práticas de trabalho, é atravessado constantemente pelas experiências, saberes e vivências. Nesse contexto, há a validação de uma trajetória pré-profissional confluindo à trajetória profissional do educador, o qual é continuamente modificado por suas práticas e experiências.

1.2 Os desafios da formação docente no desenvolvimento das “tecnologias do eu”

Como mencionado no capítulo anterior, para o estabelecimento de condutas próprias à formação profissional dos educadores, necessitam ser realçadas variadas questões de cunho pessoal, social e econômico. Dewey (1859-1952) corrobora que entre os maiores desafios enfrentados pela classe trabalhadora docente está o alcance da razão prático-reflexiva de seu fazer, qual se manifesta através das inquietações que instigam os alunos ao reconhecimento de si, do outro e do corpo social ocupado por eles.

Em um posicionamento foucaultiano, para que ocorra o alcançar de um viés reflexivo, é fundamental que o sujeito, aqui mencionado como profissional docente, atue dispendo de uma posição política e ética convidativa para que outros sujeitos (alunos) assumam, como ele, um papel de cuidado consigo mesmos, encontrando um ponto em comum entre o posicionamento ético e a liberdade, onde uma se torna condição ontológica para a outra se estabelecer (Foucault, 2011).

Atualmente, a educação se baseia na oferta de saberes que favorecem a adoção de habilidades e conhecimentos, os quais possibilitam ao sujeito que se insira em sociedade, desempenhando papéis sociais muitas vezes já pré-determinados por sua condição financeira e colocação social. Ainda hoje há resistência à implementação de um modelo educacional que forme o sujeito para o cuidado de si, prezando por suas vivências e ações práticas, e isso se deve também a tentativa de estabilização do modelo de escola tradicional europeia que pouco promove “uma afecção em profundidade no modo de ser dos sujeitos”. (Silva; Freitas, 2015, p.255)

As primeiras noções do “cuidado de si” encontram-se na filosofia grega, onde havia a sugestão de um comportamento autorreflexivo sobre o sujeito em busca da transformação de si mesmo. Em estudo genealógico sobre as práticas de si, Michael Foucault, ao dar início aos estudos de questões éticas em suas pesquisas, promoveu o resgate de um pensamento analítico sobre o assunto, assim como, abriu caminhos para que se refletisse sobre a história da subjetividade no sujeito. Contudo, pode-se considerar, dentro da noção do cuidado de si, traduzida por Foucault, o evidenciamento de “práticas que circunstanciam uma estética da existência”. (Gomes; Ferrari; Lemos, 2018, p. 190)

Em campo educacional, a noção do “ocupar-se consigo mesmo” nos referênciamos quanto ao acesso aos perfis profissionais de sujeitos que são constantemente atravessados pela necessidade de reflexão sobre si e sobre seu papel. Todavia, “se, tradicionalmente, o educador é visto como um transmissor de conhecimentos e o cuidado de si como uma espécie de conversão, amplia-se o sentido de sua atuação concebendo-o como alguém que ‘estende a mão’, que ‘faz sair de si’ e o ‘conduz para fora’” (Dalbosco, 2010, p. 102)

Em suma, o modelo de formação docente inspirado no “cuidado de si” proposto por Foucault (2011), requer que o educador tenha como tarefa obrigatória provocar

questionamentos em seus alunos, conduzir discussões e auxiliá-los na formação de opiniões. Para isso, é possível que o educador se constitua de maneira ética e estética, cuidando da pragmática de si e cultivando posteriormente em seus alunos o que cultivou em si através de suas próprias experiências e criações. Mota (2014) afirma que:

É destacada a tarefa do educador não como uma moral transmissora de conhecimentos, mas como uma figura cujo papel principal é cuidar do outro que é o aluno. Especificamente, a experiência do mestre se converte em cuidar do processo de cultivo de si do estudante. Para tanto, é necessário que ele cuide de si mesmo porque isso é um pré-requisito para poder cuidar dos outros (MOTA, 2014, p. 84).

Ao tocar a esfera estética no alcance do cuidado de si, a filosofia foucaultiana, que disseminou mudanças das formas de pensar sobre a formação do sujeito, propôs um sentido de transformação através do processo de reconhecimento do ser subjetivo. Tal pensamento, suscita um resgate da compreensão sobre o aprimoramento de si que advém do cuidado e gera liberdade capaz de fazer da existência humana uma obra de arte. Arte essa, responsável por dar ao sujeito propriedade sobre si, alcançada através de fazeres práticos de si sobre si, provocando contínuas mudanças em sua existência (Foucault, 1982). Nesse viés das práticas de si, o sujeito não se apresenta de modo acabado, mas sim em caráter de acabamento e transformação constante que reside nas trocas sociais estabelecidas entre ele e o outro, ou seja, o “sujeito se constitui a partir de sua relação com o mundo, com a vida e consigo mesmo” (Mota, 2014, p. 76).

Para Foucault (2011) o papel do professor (mestre) consiste na condução do aprendiz, a ele cabe o dever de cuidar das práticas de si do aluno (discípulo) enquanto esse não desenvolveu habilidade para executar tal tarefa. (Foucault, 2011). Dentro do contexto de formação do sujeito proposto pela filosofia foucaultiana, empreende-se que o fazer da vida uma forma de arte se fundamenta na existência da vida para ela mesma, ao passo que o sujeito deve se ocupar no cuidado de si para realizar a autotransformação capaz de fazê-lo criar formas cada vez mais livres de existir e ocupar o mundo.

Para compreendermos quais são as questões que tocam as tecnologias desenvolvidas no sujeito, este precisa estar em constante disposição para confrontar suas práticas e erguer sentidos aos saberes que se desenvolvem através de sua existência. A razão de seus fazeres tem que ser problematizada, como também, os

lugares de produção e circulação desses saberes não podem ser poupados de questionamentos, se o que se busca se alicerça no imergir do entendimento sobre si.

É importante salientar que há um paralelo entre as tecnologias e as técnicas desenvolvidas pelo sujeito. Paraíso (2007) explica que:

As técnicas são os procedimentos e os exercícios que usamos sobre nós mesmos e que os outros usam sobre nós nos processos de subjetivação. Tecnologia, por sua vez, são os meios inventados para governar o ser humano, para moldar a conduta em direções desejadas. (PARAÍSO, 2007, p. 57).

A partir do processo de imersão do sujeito atuando em si mesmo, há o desenvolvimento do que o filósofo Michel Foucault (1990) classificou como “tecnologia do eu”. Para trazer à luz de entendimento quanto a utilização desse termo na presente dissertação, é desejável que se deixe em evidência que o filósofo, ao utilizar o termo, não prezava pela investigação sobre uma identidade ou perfil docente. Antes, inspirando-se no sujeito como um todo, o qual se constituía seu objeto principal, buscou refletir sobre o desenvolvimento da cultura humana ocidental no conhecimento sobre si. Para isso, realizou um estudo sobre as regras, deveres, proibições, impedimentos e restrições sobre a sexualidade em contraponto com as proibições impostas às demais áreas.

De acordo com a filosofia foucaultiana, a compreensão de que havia uma significativa disparidade entre as proibições destinadas à área da sexualidade em relação às demais áreas de ordem social, o impulsionou na busca não pelo entendimento das ações de proibir, mas pelos sentidos e como esses puderam ser acessados dentro do íntimo do sujeito. Diante do confrontar das proibições sexuais, o estudioso acreditava ser possível acessar a verdade sobre si (Foucault, 1990). Vale ressaltar que dentro da esfera da verdade, o filósofo a encara como um efeito do poder, não podendo dissociar os dois termos. Já em aspecto ótico da sexualidade, o viés foucaultiano, denota a condensação de um entendimento revelador sobre o íntimo intangível do sujeito, o qual o incita a dizer a verdade sobre si mesmo.

No campo educacional, a formação destinada aos professores pouco se compromete com a disseminação do conhecimento enraizado no interior do sujeito. A reflexão sobre a verdade de si é sobreposta pela carga disciplinar à qual o docente precisa dispor para realizar um trabalho esperado no campo institucional. A proposta feita por Foucault (1990), ao apresentar as tecnologias do eu, busca pela

contemplação da verdade utilizada para o entendimento de si, ancorada no sentido de verdade sobre as práticas docentes, sobre a contemplação de técnicas performativas que direcionam as modificações no próprio sujeito e em outros através desse sujeito. Nesse sentido, Foucault (1990) considera que:

[...] aquelas técnicas que permitem aos indivíduos efetuar um certo número de operações em seus próprios corpos, em suas almas, em seus pensamentos, em suas condutas, e de um modo tal que os transforme a si mesmos, que os modifique, com o fim de alcançar um certo estado de perfeição, ou de felicidade, ou de pureza, ou de poder sobrenatural etc., etc. Permitam-me que chame a esse tipo de técnicas, as técnicas ou tecnologias de um si mesmo [the self]. (FOUCAULT, 1990, p. 35-36).

Dentro do viés filosófico no qual o presente texto se sustenta, o desenvolvimento de uma tecnologia do eu que advém da prática e dos saberes de ordem prática que emergem na formação, se faz alvo de análise necessária. Para incorporar um sentido de tecnologia do eu dentro dos fazeres dos professores atuais, é essencial dispor de uma reflexão sobre o trabalho que está sendo desenvolvido neste campo de formação, bem como voltar o olhar aos processos de subjetividade aos quais perpassam os educadores contemporâneos. Certamente, os desafios que corporificam os processos formativos hoje são distintos aos enfrentados anteriormente, assim como, obedecerão a outra ordem no futuro.

Nos voltando ao fator temporal que opera dentro da formação profissional dos sujeitos, empreende-se que da mesma forma que o desenvolvimento do indivíduo não ocorre essencialmente de forma linear (Wallon, 2007), antes se apresenta por intermédio de movimentos que implicam em uma série de conflitos e alterações, o desenvolver de uma identidade profissional docente não se manifesta de maneira fixa e mecanicista. Para o alcance de uma identidade ou de identidades dentro do papel de educador são possíveis múltiplos movimentos de construção, reconstrução, reflexão e prática. Somente em posse dessas ferramentas a formação do educador se encaminha para a continuada razão de existir.

Em seus estudos sobre as tecnologias desenvolvidas pelo eu, Foucault (1990) orienta-se pelo emparelhamento dos princípios socráticos, “conhece-te a ti mesmo” e “ocupa-se de si mesmo”, fundamentais para o entendimento de um sujeito que realiza práticas refletidas em si e elabora seu perfil social com a parcialidade de observar-se, julgar-se e dominar-se.

Com o intuito de traçar uma historiografia sobre o desenvolvimento do saber sobre si no sujeito, Foucault (1990) contextualiza quatro tipos de tecnologias do eu utilizadas pelo homem em campo de razão prática, que muito são úteis para refletirmos sobre os fazeres dos educadores. É válido ressaltar que, no que se refere às tecnologias do eu, o filósofo diz respeito a conjuntura das técnicas performativas de poder que levam o sujeito a realizar mudanças sobre seu corpo e sua alma, direcionando que, em sua visão, as tecnologias estão intimamente ligadas aos atos de dominação. Em suma, o autor defende que as tipologias que designam as tecnologias do eu configuram a forma como os indivíduos exercem poder sobre si mesmos. Os quatro grupos de tecnologia eleitos por ele como sendo de principal importância, a saber, são:

1) tecnologias de produção, que nos permitem produzir, transformar ou manipular coisas; 2) tecnologias de sistemas de signos, que nos permitem utilizar signos, sentidos, símbolos ou significações; 3) tecnologias de poder, que determinam a conduta dos indivíduos, os submetem a certo tipo de fins ou de dominação, e consistem em uma objetivação do sujeito; 4) tecnologias do eu, que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com ajuda de outros, certo tipo de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade. (FOUCAULT, 1990, p. 48).

Na busca por demonstrar a natureza particular de cada uma das tecnologias, Foucault (1990) abre caminho para pensarmos a operacionalidade dessas tecnologias agindo sobre os sujeitos, inclusive, dos que aqui nos interessa analisar – o profissional docente. Sabemos que a constituição do professor enquanto sujeito de ação sobre ele e sobre o aluno incide em variadas instâncias de poder e, conseqüentemente, de tecnologias, o que legitima o reconhecimento de que há no educador atual resquícios muito particulares do processo de subjetivação dele através da imersão de todos os dispositivos incorporados as instituições nos últimos tempos.

Para formação de um sujeito que se reconheça em meio a universalidade de saberes prescritos para a contemplação dos padrões impostos socialmente, seu perfil ou pelo menos um deles, precisa estar firmado na autorreflexão. Assim, ele poderá levantar questões de natureza pessoal que sejam convidativas aos olhos de outros sujeitos que também se constroem ao longo de uma caminhada à luz de variadas condutas, preceitos, sujeições e dúvidas.

Diante da premissa de “tecnologia do eu”, a qual age como possibilitadora de um princípio de transformação pessoal do sujeito, consideramos a proposta de fixar a

existência do educador em categorias de formação e execução de práticas. Categorias essas que se sobrepõem e contemplam todo o percurso trilhado pelo educador até a consolidação de seus perfis. Notoriamente, um modelo “ideal” de professor só se encontra dentro da literatura e em discursos teóricos sobre como ensinar, pois o perfil profissional de um professor perpassa por incontáveis processos de rotatividade.

Além das idealizações destinadas socialmente ao trabalho pedagógico, a categoria docente experimenta um outro grande desafio de ordem ampla: o desgaste impresso a profissão tem gradativamente enfraquecido o reconhecimento de si dos profissionais e retirado da escola a sua funcionalidade como espaço de acolhimento e afirmação de seus trabalhadores. Tal problemática tem gerado um apagamento sobre o sentido da escola, determinando incisivamente sobre a diluição de suas práticas.

1.3 O professor do passado e suas práticas: o ritual de aulas da “geração analógica”

Falar em educação – em modelos educacionais e em formação de professores – nunca foi tão necessário como nos últimos anos. A nova era no campo do ensino-aprendizagem tem revelado demandas pessoais e sociais pouco consideradas dentro do campo prático de educação e evidenciado o direcionamento paralelo das estruturas educacionais ao longo do tempo. Diante de uma perspectiva cronológica, a presente sessão abordará os principais focos do modelo de educação oferecida em um passado próximo no Brasil, evidenciando as construções de um perfil “ideal” de escola e, conseqüentemente, de professor.

Certamente, se há um modelo idealizado sobre o conduzir das relações que se fazem dentro do espaço escolar, isso parte em contraponto a um modelo tido como defeituoso e ineficaz. Sendo o professor um indivíduo em contínua formação, é evidente que os modelos “ideal” e “falho” de ensino só serão acessados a caminho do fazer prático de seu ofício, dando a eles uma visão mais ampla sobre os seus fazeres e os encaminhando a prevalência ou descarte de determinadas condutas dentro das instituições.

É evidenciado dentro da presente pesquisa que um modelo tradicional de ensino com a prevalência de um método verbal de disseminação de informações não contempla mais os processos de ensino-aprendizagem necessários ao contexto atual. A verdade é que as práticas educacionais mudaram e mudam continuamente a cada instante, porém, não podemos negar a existência de métodos estruturantes de práticas, agora obsoletas, e que refletem os perfis de educadores, escolas e alunos em vários tempos.

Da forma de ensino à disposição de instrumentos, a escola ganhou roupagem diversa a antiga, e no trato a formação profissional do professor não poderia ser diferente. Esse, que no passado precisava dispor de um conhecimento teórico bastante específico, focado na transmissão passiva da informação sem a presença de uma conduta reflexiva que suscitasse muitos questionamentos nos alunos, hoje necessita alcançar saberes em campo prático que favoreçam o protagonismo do aluno, o conduzindo ao saber aplicar seus saberes, como há tempos já suscitava Freire (2017), ao depositar no ensino um papel de possibilitador da produção de saberes e não imbricado ao ato de transferência de conhecimento.

O educador do ensino tradicional exercia em classe uma espécie de relação vertical de poder, que se baseava na obediência e, muitas vezes, no medo. Ele se portava como detentor máximo do saber e tinha como papel principal transmitir conhecimentos dos livros, os quais os alunos não tinham acesso livre, o que fazia das aulas uma prática de contemplação dos conteúdos professados indiscriminadamente pelo professor em tom de acabamento. Evidentemente, tal modelo caracteriza-se como um arquétipo de “Educação Bancária” sendo classificada como um “ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos”. (Freire, 2017, p. 82)

Como anteriormente mencionado, os processos de subjetivação que constituíram o perfil dos profissionais docentes que temos hoje foram muitos, e em diferentes épocas, se sobressaíram de maneira a contemplar aspectos de ordem teórica, prática e performativa dos professores em campo de atuação. Nos primeiros modelos, o perfil autoritário do professor, qual inviabilizava um princípio de autorreflexão, foi o grande responsável pela instauração de um relacionamento dominador-dominado dentro das instituições

No passado, tudo corroborava para a disciplinarização dos alunos, desde a hierarquização dos papéis dentro da sala de aula, à disposição dos materiais, o desenvolvimento do conhecimento e a interação da escola com a família. O aluno era objetivado e submetido às relações de dominação através dos saberes, os quais contribuíam para a construção de um perfil útil as demandas sociais de operação. Tal sentido de disciplinarização foi denunciado por Foucault (1984), quando o filósofo refletiu sobre o ajustamento dos corpos, requerido pelas instituições, para que estes, ideologicamente, fossem compatíveis ao mundo das relações econômicas.

Ideologicamente, não podemos dissociar as práticas exercidas dentro dos espaços escolares do passado das relações de poder que se instauram em sociedade. E refletir sobre as formas coercitivas de poder atuando dentro das instituições de ensino, nos encaminha a percebermos o peso das condutas dos sujeitos que ocupavam esses espaços e pleiteavam os métodos utilizados.

Diante da perspectiva foucaultiana, a escola pode ser compreendida como um espaço de confinamento, qual atua em favor da realização de comportamentos úteis para que o sujeito atue em sociedade, promovendo uma espécie de disciplinarização sobre os corpos com a finalidade de torná-los dóceis, e conseqüentemente, produtivos. Contudo, é inegável a presença de práticas disciplinadoras atuando dentro da escola antiga, como também, são perceptíveis os seus resquícios nas instituições atuais.

Em contexto de pesquisa, analisar a estruturação do poder exercido dentro das escolas através das práticas disciplinares, à luz das teorias de Foucault (1987), é demasiadamente revelador e importante. Embora o filósofo não tenha direcionado seus estudos às instituições de ensino, suas postulações abriram caminhos para um pensamento sobre o sujeito inculcido em todas as esferas sociais.

Perante a perspectiva foucaultiana, a utilização do poder na doutrinação educacional coopera para o retrocesso das práticas autorreflexivas e conduz a hierarquização dos papéis dos sujeitos escolarizados. Segundo essa filosofia, o que interessa compreender é a maneira como o poder é aplicado e como a governamentalidade que surge a partir dele produz os sujeitos. Evidentemente, dentro do pensamento foucaultiano, as técnicas empregadas para governo do outro, exigem a capacidade de um governo de si. Foucault (1984) cita que:

Em troca, quem deve comandar os outros é aquele que deve ser capaz de exercer uma autoridade perfeita sobre si mesmo: ao mesmo tempo porque, em sua posição e com o poder que ele exerce, lhe seria fácil satisfazer todos os seus desejos e, portanto, entregar-se a eles, como também porque as desordens de sua conduta têm efeitos sobre todos e na vida coletiva da cidade. Para não ser excessivo e não fazer violência, para escapar à dupla constituída pela autoridade tirânica (sobre ou outros) e pela alma tiranizada (por seus próprios desejos), o exercício do poder político exigirá como seu próprio princípio de regulação interna o poder sobre si. (FOUCAULT, 1984, p. 75).

Há na historiografia das teorias foucaultianas uma passagem da perspectiva de governo dos outros para a realização de um governo de si, atuando como forma de auto vigília e controle sobre os desejos. De acordo com o referido teórico, o governo carrega em si dois aspectos – político e ético – e deve vogar tanto à esfera de saberes para promover um governo dos outros, como também para um governo próprio ao sujeito. O filósofo também se posiciona criticamente quanto a sobreposição do Estado sobre as práticas e considera que este funciona como instituição supervalorizada em relação a sua verdadeira importância no imaginário social. Sobre essa questão, Foucault (2008) reconhece ainda que:

Vivemos na era da “governamentalidade”, aquela que foi descoberta no século XVIII. Governamentalização do Estado, que é um fenômeno particularmente tortuoso, pois, embora efetivamente os problemas da governamentalidade, as técnicas de governo tenham se tornado de fato o único intuito político e o único espaço real da luta política e dos embates políticos, essa governamentalização do Estado foi, apesar de tudo, o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver. E é possível que, se o Estado existe tal como ele existe agora, seja precisamente graças a essa governamentalidade que é ao mesmo tempo interior e exterior ao Estado, já que são as táticas de governo que, a cada instante, permitem definir o que deve ser do âmbito do Estado e o que não deve, o que é público e o que é privado, o que é estatal e o que é não-estatal. Portanto, se quiserem, o Estado em sua sobrevivência e o Estado em seus limites só devem ser compreendidos a partir das táticas gerais da governamentalidade. (FOUCAULT, 2008, p. 145).

Assim como houve um princípio de divisão entre tipos definidos de governo dentro dos estudos foucaultianos, estão impressos também modalidades destes no âmbito escolar. Todas as práticas de dominação impostas pelos educadores do passado, e que recaem sobre os fazeres atuais, dizem respeito às formas de governo estabelecidas, sejam em meio econômico, político ou moral. Contudo, as práticas educacionais sempre foram exercidas sob uma forte intencionalidade de domínio e disciplinarização.

O modelo das escolas do passado era condizente com práticas de imposição e atuava sob ação de poder vertical (professor-aluno), diferentemente das condutas

requeridas para a atualidade, onde há crescente necessidade de condutas de contemplação do protagonismo discente.

Para iniciarmos uma análise sobre o espaço educacional, o qual ocupou ou ainda ocupa, segundo alguns especialistas, a era analógica, contextualizaremos as implicações advindas do aprendizado realizado sob utilização de um modelo selecionado de currículo e a sujeição a aportes básicos e tecnológicos que muito subjetivam a educação que se faz hoje.

Foi em meados do século XX, onde a crescente aceleração dos acontecimentos legitimou uma nomeação distinta às gerações e deu à organização social um viés de limitação entre os grandes marcos de cada época. A geração analógica, por sua vez, ao vivenciar as experiências das instituições de ensino, pôde testemunhar a força disciplinar de um método os cercar de uma roteirização bastante restrita para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

A problematização feita por muitos educadores a respeito da era digital resguardar princípios basilares da geração analógica, reside, sobretudo, na falta de avanços de ordem pública governamental para a transformação dos espaços educacionais. Há um grande questionamento diante da realidade enfrentada pela geração digital inserida em espaços analógicos de ensino, já que uma das implicações do modelo analógico está na disposição pouco convidativa e métodos.

Nos últimos anos, as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) tem regido grande parcela dos processos de desenvolvimento metodológico, econômico e social, o que implica considerar que essas tecnologias estão imbricadas à disposição dos saberes. Bertocchi (2013) aponta que o desenvolvimento tecnológico se figura em cinco níveis ou gerações, subdivididas em: tecnologias do reprodutível, onde se encaixa a fotografia; tecnologias da difusão, onde se situa rádio e televisão; tecnologias do disponível, onde operam mecanismos como a xerox; tecnologias de acesso com inserção do software e internet; e, por fim, tecnologias da conexão contínua, as quais servem de instrumentos para a geração atual, como celulares, notebook e tablet.

Bertocchi (2013) considera ainda que a utilização de uma tecnologia não necessariamente anula a outra, mas pode servir de complementação ao passo que a

utilização de uma versão mais atual de tecnologia, conseqüentemente, pode vir a diminuir o uso das tecnologias anteriores, o que figura uma dinâmica de sobreposição.

Dento da realidade analógica e de sua funesta manutenção no transcorrer da história educacional do país, evidenciamos dois fatores implicantes, disciplinar e econômico. Ao viés econômico recai a maior parcela da problemática mencionada, pois a falta de acesso aos aportes tecnológicos inviabiliza terminantemente a integração dos sujeitos às práticas requeridas na atualidade. No tocante à esfera governamental, a falta de investimento e atenção às tecnologias, privar a população do estímulo aos saberes, contribui para o aumento das taxas de analfabetismo digital e denota negligência ao sentido de democratização tecnológica pretendida pelas políticas de inclusão digital teoricamente disseminadas.

Ao processo disciplinar disposto na organização da geração analógica na escola, evidenciamos à manutenção das dinâmicas empreendidas como forma de preservar um padrão de conduta nos sujeitos escolarizados, para que esses permaneçam ocupando um lugar de subjuço. Foucault (1984) refletiu que condutas como as anteriormente mencionadas, instauravam-se como exercícios de poder disciplinador. Para o filósofo tal exercício de poder agia sob princípio e função maior de adestramento dos corpos dos sujeitos, gerando efeitos disciplinares.

No desenvolvimento dos estudos foucaultianos pode-se perceber uma dualidade sobre o uso do termo disciplina, o que permite analisá-la sobre dois eixos que, respectivamente, situam as técnicas disciplinares empregadas aos sujeitos com a finalidade de transformá-los em seres uteis socialmente e ao exercício da governamentalidade que pode ser exercida sobre esses sujeitos. Em Foucault (1984), se evidencia o auge das disciplinas nos séculos XVII e XVIII, quando estas são implementadas dentro de instituições como hospitais, prisões, escolas, fábricas etc. Sobre o caráter da disciplina que age sobre os corpos, o teórico classifica “ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é ‘física’ ou uma ‘anatomia’ do poder, uma tecnologia”. (Foucault, 1984, p.177).

A partir da perspectiva foucaultiana, agindo a evidência do direcionamento disciplinar contido na organização das instituições de ensino, evidencia-se quanto ao caráter do termo disciplina, agindo não somente sobre o aperfeiçoamento e

adestramento do indivíduo para que esse desenvolva um valor utilitário para a sociedade, mas também para que esse reverbere o comando de disciplina que recebe, ou seja, a disciplina consiste em uma espécie de fabricante de sujeitos reprodutores dela mesma. Sobre isso, o filósofo pontua que:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. (FOUCAULT, 1984, p. 119).

Diante dos implicantes disciplinar e econômico supraditos, os quais enredam a realidade de uma educação sustentada no enclausuramento em uma sala de aula, com aportes básicos e seguimentos curriculares reguladores, temos um fator determinante sobre as formas de ensino e de aprendizagem. Se há alguns anos a roteirização sobre as atividades realizadas no ambiente escolar eram suficientes para o alcance da aprendizagem, atualmente, a organização de um roteiro seguido pelo educador, não contempla mais ao tipo de performance requeridas a esse educador. E tal fator conduz ao entendimento de que a utilização de um modelo de educação formal não contempla a aquisição da aprendizagem em sua plenitude (Siemens, 2004).

Ao processo de temporalidade seguida na produção das práticas educacionais, incidem também as configurações curriculares aplicadas nas instituições. Infelizmente, nesses espaços falta a compreensão do currículo como orientador do ensino e indicador da aprendizagem, podendo ser modificado de acordo com as respostas trazidas pela realidade da escola e experiências dos professores. Souza (2011), reconhece que “currículo escolar é a revelação de seleções e escolhas de docentes, e por isso, marcado por disputas e conflitos na sua elaboração” (Souza, 2011, p.79). A autora reconhece ainda que:

Se pudéssemos, todos nós, profissionais da educação, abstrair que nas situações mais cotidianas de ensino e aprendizagem o que se materializa é o currículo escolar, talvez, equívocos de práticas pedagógicas fossem evitados e, nós, professores e professoras, nos apropriaríamos da dimensão discursiva e dialógica do currículo escolar como processo de construção. Caso ocorresse, provocaríamos situações de interação face a face ou enunciações com a consciência de que onde estiver a pessoa, nos papéis de professor e aluno, ali se instaura o currículo. (SOUZA, 2011, p. 79).

As questões de ordem curricular que delimitam os fazeres práticos nas instituições também podem ser vistas no âmbito disciplinar como mantenedoras de um perfil “analógico”. Para transpor tal problemática, é necessário que se redobre a

atenção sobre o fator humano nas instituições, “emancipando” os principais atores desses espaços (professores e alunos) para que esses possam traçar outros rumos à educação e se desenvolverem mutuamente, pois “Professor e aluno não são apenas sujeitos da educação. Eles estão na educação, impregnando suas marcas”. (Souza, 2011, p. 82)

1.4 O professor do presente e suas práticas: o fazer docente em tempos de pandemia

Durante toda a movimentação histórica em torno da legitimação de políticas públicas em favor da formação de professores e professoras nunca houve tempo mais desafiador que o atual para a categoria. Infelizmente, os processos dificultados pela pandemia da covid-19 no meio educacional, somaram-se as grandes lacunas e déficits postos à margem do interesse público.

Sabemos que as questões de ordem educacional não se orientam ou se desenvolvem por meio prescritivo, antes devem servir como reflexo da multiplicidade do público que a escola comporta. Notoriamente, bastante laboriosa a aplicação de práticas educacionais em todos os níveis, contudo, a problemática se intensifica ao considerarmos o vasto número de turmas e instituições, as quais resguardam princípios, realidades e públicos bastante diversos.

Ao professor que age diante da complexidade requerida pela sociedade e pela escola hoje, a qual exige dele também uma multiplicidade de entendimentos sobre si para o alcance de novos perfis, cabe o entendimento de que o trabalho educacional necessita confluir com o aprimoramento pessoal e alcance de referenciais verdadeiros e construtivos de sujeitos livres, éticos e comprometidos consigo mesmos. (Foucault, 2011).

O grande desafio encontrado pelos educadores atuais para a elaboração de um trabalho democrático e reverberador de práticas de liberdade sobre os sujeitos está na precarização de seu trabalho. Os novos processos pedagógicos, advindos da pandemia da Covid-19 suscitaram inúmeras problematizações sobre como vinha

acontecendo o ensino-aprendizagem e como este poderia resistir em meio ao caos enfrentado em escala global.

Não podemos falar em educação, processos educacionais ou formação educacional hoje, sem reconhecermos a implicação que o período pandêmico causou a toda área do ensino. Citar tal período sempre nos encaminhará para a reflexão sobre o suporte utilizado para a manutenção desses processos, a tecnologia digital. O uso dos meios tecnológicos nunca foi tão útil, necessário, questionado e revelador.

Muitas são as implicações de se dispor de ferramentas digitais para a transposição de uma atividade que é, ou ao menos, deveria ser de cunho democrático. Reconhecemos que a educação que se compromete em promover mediação, autonomia e acessibilidade, sempre foi e sempre será a maior arma social contra a repressão dos sujeitos. Todavia, em âmbito prático, com a instauração da pandemia de covid-19, a educação que é um direito constitucional passou a ser posta como mercadoria, revelando as discrepâncias econômicas e sociais para além do que já era de conhecimento público.

O acontecimento da pandemia da Covid-19, a partir de março de 2020, deu vazão a uma realidade de questionamentos e instabilidade nos mais diversos setores. Isso, porque, o Coronavírus atuou como um refletor de enfoque para diversas crises e lacunas da sociedade mundial, acentuando-se em países de terceiro mundo como o Brasil de maneira bastante singular. Nesse cenário, mudanças previstas para ocorrer de forma gradual precisaram ser implementadas em curtos períodos. Então, toda uma sociedade que não se encontrava preparada para as dadas proporções de uma pandemia, testemunhou tais dimensões refletirem um regresso tão expressivo quanto devastador.

Toda a sociedade foi desafiada a aderir a uma ressignificação de suas práticas, desde a forma de pensar até o executar todos os polos de atividade em busca de manutenção das áreas e, conseqüentemente, dos sujeitos. E, dentre a execução de tal desafio, talvez seja a educação a área mais reveladora das dores e deficiências dessa sociedade. Zajac (2020) sob essa ótica, aponta que:

A qualidade da educação, além de depender dos insumos e da valorização de seus profissionais, depende muito de fatores socioeconômicos. Vivemos em um país onde 31,1 milhões de brasileiros (16% da população) não tem acesso a água fornecida por meio da rede geral de abastecimento; 74,2 milhões (37% da população) vivem em áreas sem coleta de esgoto; outros

5,8 milhões não tem banheiro em casa; 11,6 milhões (5,6% da população) vivem em imóveis com mais de 3 moradores por dormitório e 3,5 milhões de pessoas vivem com até R\$145,00 por mês. Falar em qualidade da educação sem olhar para esses dados é quase desumano. (ZAJAC, 2020, p. 2).

Como sabemos, muitas são as questões que tocam a feitura de uma educação de qualidade, principalmente, diante de uma realidade de pandemia. Uma grande tarefa para o educador atual é construir e manter uma conduta de mediação dentro dos espaços de ensino aprendizagem, visto que, para alcançar êxito em seu ofício, o educador deve ser capaz de envolver seus alunos independentemente de suas especificidades e suscitar, nesses, condutas de troca de saberes. Para isso, é fundamental que o professor invista em metodologias ativas e estratégias pedagógicas direcionadas à interação entre educador e educando, possibilitando que o aluno participe de sua formação, não como indivíduo passivo as informações, mas como autor de sua narrativa e norteador para um modelo “ideal” de aulas.

Montoan (2004) refuta a ideia de uma aprendizagem regulada pelo sujeito independentemente de sua condição intelectual. Para ele “são as diferentes ideias, opiniões, níveis de compreensão que nos enriquecem e que clareia o nosso entendimento. E ensinar, por sua vez, se apresenta como um ato coletivo e heterogêneo que o professor realiza disponibilizando a todos um mesmo reconhecimento” (Montoan, 2004, p. 26).

Somando-se aos fatores supracitados, a limitação aos meios tecnológicos, faz do desenvolvimento do trabalho docente ainda mais desafiador, principalmente, se este direciona-se aos alunos de instituições públicas, que enfrentam maiores desafios na caminhada pelo conhecimento em detrimento do público que acessa às instituições privadas. Tal fator põe em foco, mais uma vez, as questões de ordem socioeconômica que regem o campo educacional, e nos mostra que a mercadorização da área privilegia com melhores chances os sujeitos que podem pagar por ela. (Veiga-neto, 2002)

Drasticamente, a diluição da escola pública acontece ao passo da crescente de cinco fatores, os quais encaramos como implicantes do enfraquecimento a ordem institucional de ensino, a saber: o desgaste da figura docente, a falta de infraestrutura das instituições, a falta de acessibilidade digital, o controle sobre reformas institucionais e a ausência de condutas reflexivas. Tais fatores se somam e implicam

num preocupante ofuscamento da razão existencial da escola que vem sofrendo um desmonte progressivo.

No ano de 2020, junto a realidade pandêmica, o controle sobre as reformas institucionais tomou foco em detrimento aos demais fatores que tocam, respectivamente, a valorização docente, investimento público e formação crítica. Isso porque, todas as esferas repressivas ao avanço educacional conseguem ser melhor percebidas agora, no presente momento da história, onde os recursos negados são concretos a olhos nus e corroboram com a contracorrente da educação que prioriza “o reino do lucro”. (Morin, 2000, p. 73).

O Brasil possui cerca de 48 milhões de estudantes que ocupam mais de 180 mil instituições de ensino, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP, 2019)¹. É demasiadamente atroz sustentarmos a ideia de que com o afastamento físico desse público das instituições, para o resguardo ao vírus da Covid-19, não houve a disponibilização de uma plataforma de utilização pública para o auxílio dos alunos e profissionais da educação no ano de 2020.

Diante do cenário pandêmico de 2020, os educadores e educadoras, esbarraram nas limitações impostas pelas políticas públicas, as quais se revelaram bastante desfavoráveis à categoria. Porém, antes que adotassem circunstancialmente uma “atitude lamurienta ou derrotista” como descreveu Veiga-Neto (2002, p. 44) ao propor uma perspectiva mais propositiva diante das mudanças ocasionadas através do tempo, buscaram ressignificar seus papéis, cada um à sua proporção, se identificando como parte do processo formativo de outros sujeitos e se apropriando das macro e micro relações de poder que se manifestam também dentro do campo de ensino-aprendizagem. (Foucault, 1987)

1.5 O professor do futuro e suas práticas: educando na era digital

Um modelo “ideal” de profissional docente para atuar numa perspectiva futurística perpassa por muitos processos e construções de ordem disciplinar, prática, social e pessoal. Sabemos que entre todos os fatores considerados ou esquecidos no

¹ [Censo da Educação Básica 2019 Notas Estatísticas.indd \(inep.gov.br\)](https://inep.gov.br/censo-da-educacao-basica-2019-notas-estatisticas)

estabelecimento de um modelo educacional seguido por um professor, subsistem marcas e preceitos próprios de cada tempo. Em uma esfera secular, Morin (2000) estabelece saberes fundamentais a serem contemplados pelo perfil identitário do educador do próximo século. Ele elenca em sete capítulos os sete saberes necessários aos professores e professoras da educação básica. O filósofo os organiza em: 1. “As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão”; 2. “Os princípios de um conhecimento pertinente”; 3. “Ensinar a condição humana”; 4. “Ensinar a identidade terrena”; 5. “Afrontar as incertezas”; 6. “Ensinar a compreensão”; 7. “Ética do gênero humano” (Morin, 2000, p. 13-18).

No desenvolvimento dos sete saberes necessários à educação do futuro (Morin, 2000), há noções, as quais consideramos imprescindíveis para o transcorrer do trabalho docente hoje e sempre. Esses saberes dizem, respectivamente: a propiciar aos alunos uma nova visão sobre o conhecimento, mostrando o viés social da construção destes; a utilizar uma abordagem interdisciplinar necessária para compreensão de objetos em sua complexidade; a resguardar a valorização das diversidades, contribuindo para o entendimento de uma identidade complexa e de uma identidade comum; a prezar pelo entendimento da história da humanidade; a seguir por uma abordagem de concepções de saberes que suscitam reflexão; a considerar a exploração das incertezas que surgem nos processos educacionais e a valorizar a formação de indivíduos que conheçam sua sociedade local e também o mundo, exercendo sua cidadania. Ao discutir sobre tais processos, Morin (2000), destaca, ainda no início de sua reflexão, a necessidade de resguardar que:

Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão. A educação do futuro deve enfrentar o problema de dupla face do erro e da ilusão. O maior erro seria subestimar o problema do erro; a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão. O reconhecimento do erro e da ilusão é ainda mais difícil, porque o erro e a ilusão não se reconhecem, em absoluto, como tais. Erro e ilusão parasitam a mente humana desde o aparecimento do Homo sapiens. Quando consideramos o passado, inclusive o recente, sentimos que foi dominado por inúmeros erros e ilusões. Marx e Engels enunciaram justamente em A ideologia alemã que os homens sempre elaboraram falsas concepções de si próprios, do que fazem, do que devem fazer, do mundo onde vivem. Mas nem Marx nem Engels escaparam destes erros. (MORIN, 2000, p.19).

Ainda que balizados os saberes considerados necessários às práxis docentes, a rotatividade desses saberes somada à transitoriedade das relações e dos processos que se contrapõem dentro do sistema regulatório social, inviabiliza que se erga um panorama real sobre o futuro. Morin (2000) refuta que “o surgimento do novo não pode

ser previsto, senão não seria novo. O surgimento de uma criação não pode ser conhecido por antecipação, senão não haveria criação” (Morin, 2000, p. 81). Diante da perspectiva de criação de um perfil docente que acompanhe a didática requerida no futuro, pode-se considerar que seja, demasiadamente, difícil de se conceber. Talvez, isso aconteça, porque ainda hoje não caiba ao papel do educador uma conduta identitária única, acabada. Desse modo, é possível compreender que o educador que se forma continuamente dentro dos saberes, relações, processos e em si mesmo, segue uma ordem multidisciplinar de práticas.

Conforme supraexposto, muitos são os fatores implicantes dentro de uma cultura de formação docente para construção de condutas para lidar consigo e com outros sujeitos. Do mesmo modo, estabelecer caminhos para se chegar a um perfil multidisciplinar, requer um pensamento de ordem macro sobre a educação que age em microescalas. A sala de aula do futuro, como postula Nóvoa (1992), requer a adoção de um pensamento coletivo de ensino, onde operem educadores que direcionam trocas de aprendizagem e suscitem um pensamento colaborativo de educação, fazendo de suas práticas grandes reveladoras sobre eles mesmos.

É importante considerarmos, no que se refere às práxis educativas, que remontamos uma forma de operacionalizar a escola e o trabalho ativo dos atores que a compõe de maneira a caminhar para mudanças de perspectivas e de condutas. Diante disso, pensar a respeito dos processos formativos de professores e professoras, hoje, nos encaminha diretamente a reflexão quanto a estrutura da educação destinada a esses profissionais e, conseqüentemente, as implicações das muitas construções históricas que operam sobre as práticas da categoria. Nessa perspectiva, se as novidades implicantes das situações globais de níveis econômico, social e estrutural, oportunizaram um sentido de superação das “velhas tecnologias” (Moreira; Kramer, 2007), no desenvolvimento do trabalho docente não podemos encará-las indiscriminadamente como grandes soluções para o aprimoramento do campo educacional.

No contexto do desenvolvimento de tecnologias utilizadas em campo educacional, temos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), inserida junto à disposição das competências gerais da educação básica, localizando-se como a 5ª (quinta) competência, descrita como a favor da estimulação de práticas que suscitam

a transformação dos sujeitos em sociedade, a noção quanto ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nas instituições de ensino do país.

A BNCC dispõe, além da sua quinta competência, direcionada à utilização das tecnologias digitais, mais três competências que a antecedem com o propósito de alcançar mais precisamente uma cultura digital nas instituições de ensino básico, a saber, as competências 1², 2³ e 4⁴.

Conforme norteia a BNCC, há na utilização das competências um sentido de mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que, em campo prático, demandam muito mais esforços do que vemos agir na prescrição disposta pelo documento. A respeito do caráter normativo da BNCC, Cury, Reis e Zanardi (2018) alertam que há na base um sentido prescritivo sobre os conhecimentos, as habilidades e as competências a serem adquiridas pelos estudantes, dando enfoque a proposta de currículos sem suscitar problematização quanto a posição norteadora desses currículos. De acordo com os autores, a base ignora o alicerce constitucional da nossa sociedade que se figura de forma plural, e pretende, assim, ordenar e unificar todo o currículo brasileiro em favor da “neutralidade do conhecimento científico que deveria ser distribuído pela escola”. (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 70).

Pensar sobre as prescrições feitas pela BNCC em confronto às práticas docentes e as questões relacionadas à identidade suscitada na categoria mediante a tentativa de unificação do currículo, implica diretamente sobre a individualidade desse educador e sobre a organização de suas práticas que também necessitam partir de um princípio individualizante para o alcance do aluno que, ainda que se localize em

² “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.”

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Brasília: **MEC/Secretaria de Educação Básica**, 2018. Disponível: [BNCC EI EF 110518_versaofinal_site.pdf \(mec.gov.br\)](#)

³ “Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.”

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Brasília: **MEC/Secretaria de Educação Básica**, 2018. Disponível: [BNCC EI EF 110518_versaofinal_site.pdf \(mec.gov.br\)](#)

⁴ “Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.”

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Brasília: **MEC/Secretaria de Educação Básica**, 2018. Disponível: [BNCC EI EF 110518_versaofinal_site.pdf \(mec.gov.br\)](#) [Base Nacional Comum Curricular \(BNCC\) - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](#)

um espaço plural, necessita de atenção personalizada às suas demandas que são únicas, intransferíveis e divergentes entre os outros indivíduos que compõem o espaço escolar.

No trabalho desenvolvido mediante aplicação das normas apresentadas pela BNCC reside um grande desafio para a educação básica. Pois, ao dispor de normas unificadas para o funcionamento de suas dinâmicas, a escola invisibiliza um acompanhamento individualizado dos sujeitos, os quais são conduzidos de forma massivamente coletiva. Conferimos, em suma, que a sujeição aos termos descritos pela BNCC afeta a validação do currículo e de sua necessária confluência com a realidade cotidiana da escola.

Perante a realidade escolar, trazida pela pandemia da Covid-19, a compreensão sobre a rotatividade das informações e do conhecimento captaram maior enfoque, já que através da utilização das tecnologias digitais houve o estabelecimento de outra ordem de trabalho docente, assim como de relação entre o educando e o conhecimento. Notoriamente, a diversidade dos saberes e dos aportes suscitaram um novo perfil aos atores da educação, ao passo que possibilitaram que esses ocupassem outros espaços e adquirissem outros conhecimentos mediante uso das mídias móveis. Santaella (2014) pontua que: “Mídias móveis propiciam que tudo isso seja agenciado de qualquer lugar para qualquer lugar e em quaisquer momentos, portanto, acesso ubíquo à informação, à comunicação e à aquisição de conhecimento”. (Santaella, 2014, p. 18-19)

Se na construção do perfil profissional do educador do passado cabem tantos questionamentos, reflexões, aprendizagens e defasagens a serem consideradas e superadas, numa ordem metodológica, nós educadores desse tempo, considerando a educação que se fará no futuro, necessitamos da elaboração de um perfil diverso, integrador e reverberador de boas práticas nos educandos. Nesse sentido, é imprescindível que haja a integração da prática docente à utilização das tecnologias, porém, que essa não cresça pretendendo o substituir, mas o fortalecer com personalização educacional e reverberação de pensamento crítico incutido ao cuidado de si (Foucault, 2011).

Em suma, a era digital e as possibilidades propiciadas por ela conduziram o trabalho educacional de modo a agregação de possibilidades e sobreposição dos

fazeres pedagógicos. Conjuntamente as novas práticas de professores e professoras nos últimos anos, ergueu-se um direcionamento mais incisivo ao aprendizado, mostrando que o caminho para um perfil docente mais futurista consiste em adequação de conteúdo, personalização de práticas e atenção as diversidades existentes dentro da sala de aula.

2 A EDUCAÇÃO MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: FAZERES DOCENTES NO SÉCULO XXI

Nesta seção, apresentaremos uma breve reflexão quanto ao uso das tecnologias digitais, as quais de modo mais intenso se fizeram mediadoras do processo de ensino-aprendizagem (Kenski, 2003) nas circunstâncias da pandemia da Covid-19. Bem como, iremos refletir sobre a constituição do sujeito educador e na reelaboração identitária desse educador envolta na produção de outras práticas e condutas suscitadas pelo período pandêmico.

2.1 O uso das tecnologias digitais e seus impactos no perfil docente

Conduzir nosso entendimento sobre o que são as tecnologias digitais e como elas se desenvolvem dentro dos processos de subjetividade, os quais perpassamos enquanto sujeitos é, também, de certa forma, suscitar um pensamento crítico sobre essas novas ferramentas e sobre os perfis construídos pelos sujeitos na tentativa de implementação do novo.

Na seção anterior, tocamos a questão do “Darwinismo profissional” (Minhoto; Pena, 2011) para evidenciarmos a necessidade de reinvenção de práticas profissionais docentes na busca pela “sobrevivência” do educador diante das circunstâncias ocasionadas pela pandemia da Covid-19. Todavia, retomaremos a questão anteriormente mencionada na busca por estabelecer um panorama quanto a utilização de aportes implicantes em condutas profissionais que se desenvolvem dentro e através dos atores da educação.

Nas condutas dos profissionais da educação imersos em uma realidade cada vez mais tecnológica, percebemos a grande necessidade de se reinventarem e se manterem conscientes sobre os processos que os constituem conjuntamente com o

seu trabalho. Em Kenski (2003), há a concepção de que as diversas formas de aprendizagem surgiram mediante a interação, comunicação e acesso à informação, mediante as tecnologias digitais. Tal entendimento para a autora, suscita novos comportamentos e atitudes nos sujeitos.

Ainda que reportemos ao cenário atual, com o auge das aprendizagens constituídas através dos suportes tecnológicos digitais, é inegável o reconhecimento da importância das demais tecnologias que agem sobre as aprendizagens. Pois, diante de todas as dinâmicas escolarizadas podem ser identificados os resquícios dos aportes temporais e sobrepostos, caracterizando os espaços e os atores da escola. Reconhecemos, então que tudo o que se constrói em viés de avanço no setor educacional perpassa por algum formato de tecnologia. E nesse sentido, Kenski (2003) consente que:

Toda aprendizagem, em todos os tempos é medida pelas tecnologias disponíveis. Assim, nós tivemos tecnologias que identificaram o modo de ser e de agir diferenciado nas sociedades predominantemente caçadoras e coletoras, ou nas comunidades agrícolas e que são bem distintos dos comportamentos predominantes nas sociedades urbanas industriais. (KENSKI, 2003, p. 3).

Para Kenski (2003), a utilização de uma tecnologia, esteja essa localizada em qualquer época, provoca transformações radicais às formas de organização social, comunicação, cultura e aprendizagem. Nessa perspectiva, temos através do uso das tecnologias a construção de novos e variados perfis de sujeitos que, também, evoluem mediante à disposição tecnológica disponível ao seu tempo.

No campo educacional, a percepção quanto ao uso das tecnologias que operam como norteadoras para um novo perfil de sujeito, em muito aproxima nosso entendimento ao princípio de seletividade natural a profissão docente (Minhoto; Pena, 2011), pois, remontam que na operacionalidade social “novos valores foram definidos e novos comportamentos precisam ser aprendidos para que as pessoas se adequem à nova realidade social vivenciada a partir do uso intenso de determinado tipo de tecnologia”. (Kenski, 2003, p. 2).

Diante da perspectiva do “darwinismo profissional” (Minhoto; Pena, 2011), cunhado às incorporações identitárias que se fazem a partir do contato dos sujeitos com a acessibilidade digital e que imprimem à tecnologia um sentido de mediação das aprendizagens (Kenski, 2003), remontamos a um cenário de superação de práticas

educacionais muito importantes para o estabelecimento do educador atual, tendo em vista que, ao profissional docente em contínuo processo de constituição, as transposições de si e de seu ofício parecem ser a única forma de resistir. E, se dentro dessa árdua tarefa de resistência há a predominância de determinadas tecnologias (Lévy, 1998), isso também preestabelece quem é o educador e quais as condutas adotadas por ele.

Para Lévy (1998), a utilização das tecnologias, posta como predominante maneira de conduzir o homem a superação das barreiras naturais, é a grande responsável por levá-lo à aquisição de novas aprendizagens. Assim, compreendemos que as tecnologias digitais da informação e comunicação, que agem nesse tempo, reportam aos sujeitos não só a formas novas de aprender, mas as novas formas de aprender a aprender (Delors, 1998), como numa reestruturação do ciclo educacional com enfoque ao novo círculo de sujeitos inseridos no processo de ensino.

Ao domínio das aprendizagens, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) as apresentam através de um relatório elaborado pela comissão responsável por suscitar direcionamentos sobre o tema *Educação: um tesouro a descobrir* (Delors, 1998), onde situa a classificação de quatro bases educacionais a serem contempladas pelas escolas. As quatro bases organizadas e por Delors (1998) prescreveram-se como quatro pilares da educação básica, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Diante do viés prescritivo dado pelo relatório a UNESCO, reconhecemos que tais apontamentos de ordem condutora, as quais resguardam princípios doutrinários econômicos, podem até agir em favor da redução de algumas mazelas sociais, todavia, não poderão sozinhas combater efetivamente a desigualdade que impera socialmente. Ao mais, tais prescrições corroboram, sobretudo, com a produção de modos de intervenção no seio social com o intuito de propiciar uma espécie de dinâmica de concorrência entre indivíduos, fator que também estende o posicionamento educacional do relatório à esfera econômica.

Nos quatro pilares postulados por Delors (1998) como necessários ao estabelecimento de uma educação contemplativa diante das demandas sociais do século XXI, orienta a elaboração contínua do sujeito, desde as esferas da

aprendizagem curricular educacional até a esfera pessoal no aprimoramento de si sobre si, como foi identificado na seção anterior através das postulações foucaultianas. Vale ressaltar que, sob um prisma foucaultiano, esse aprimoramento segue a um princípio de libertação do indivíduo, enquanto nas informações anexas à UNESCO, seguem um teor predominantemente prescritivo sobre o modelo de ensino-aprendizagem.

Ainda sobre a organização dos pilares postulados por Delors (1998), temos a sustentação da ideia de aprendizagem, ficando-se como um ritual de interdependência do conhecimento, o qual age na esfera colaborativa de formação do sujeito, fator que muito determina sobre o perfil do profissional educador que se conduziu durante o isolamento social em 2020. No tocante a esse diversificado perfil docente, aprimorado ao longo dos processos formativos e posto a evidência, sobretudo, na realidade pandêmica de 2020, a encaramos sob os mesmos princípios concebidos por Kenski (2003) no que se refere a produção do ser mediante o contato com as novidades.

Mais que evidenciar a conduta profissional adotada pelos educadores e educadoras no período de emergência, devemos nos debruçar sobre as deficiências estruturais e organizacionais das instituições de ensino nesse dado período. Pois as instituições agiram em favor do cumprimento dos interesses governamentais em detrimento da aplicabilidade possível de aulas e pouco se ativeram a precarização das condições de trabalho dos professores, os quais além de precisarem dispor de saberes específicos para lidarem com os meios tecnológicos, foram expostos ao aumento da carga de trabalho sem qualquer aumento em sua remuneração, realidade ainda mais acentuada em países latinos.

Mesmo diante de uma esfera indiscriminada de reformulação de aulas, a América Latina mostrou-se como a mais apática a voltar às atividades escolares no momento pós-pandêmico. Um relatório⁵ produzido pelo Banco Mundial e a Unicef (Fundo Nações Unidas para Infância) apontou, além da catástrofe educacional, fruto

⁵ A Unicef, em estudo, sob o título “Reabertura Segura das Escolas” promove discussão quanto as questões educacionais e sociais que acarretaram o retardo a reabertura das escolas dos países latinos. [Reabertura segura das escolas \(unicef.org\)](https://www.unicef.org/pt-br/reabertura-segura-das-escolas).

dessa morosidade, o impacto das condições econômicas vivenciadas pelos alunos desses países.

Certamente, as grandes dificuldades identificadas diante do tardeamento da retomada às aulas, nos encaminha, mais uma vez, a pensarmos sobre o suporte institucional, as prioridades públicas e a heterogeneidade do campo educacional. Infelizmente, a infraestrutura das escolas brasileiras e as condições de trabalho docente remontam um cenário pouco animador em nosso país e nos coloca incisivamente em posição de lentos avanços.

Ainda que dispostos de pouquíssimos recursos e locados em um lugar de experimentação de práticas, os educadores brasileiros cingiram um papel de resistência bastante significativo para o desenvolvimento social no período de pandemia. Os desgastes financeiros e estruturais da educação não os intimidaram à realização do ensino mediado pelas tecnologias digitais, antes os empoderou dentro de seus fazeres pedagógicos, os transformando para os fazerem resistir.

2.1.1 Tecnologias digitais no campo do processo de ensino e aprendizagem

Para iniciarmos esta subseção, consideramos a retomada do conceito dado por Kenski (2003) para dimensionar o caráter transformador das práticas sociais vinculadas ao uso das tecnologias como importante direcionamento. Ao mais, nos debruçaremos sobre o direcionamento dado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em sua competência de número cinco, utilizada para direcionar à utilização das tecnologias digitais nos espaços escolares. A base, na supracitada competência, prescreve quanto a necessidade de:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar, disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 1).

Ainda que, dentro do nosso cenário educacional sejam evidentes todas as problemáticas em se executar o que prescrevem documentos essencialmente políticos como a BNCC, há de se considerar os grandes avanços conceituados dentro

da base para o ensino e a aprendizagem por meio dos suportes tecnológicos, além da promoção de práticas mais significativas para aquisição de conhecimento em todos os níveis. Em campo teórico, todos os direcionamentos intentam para melhoria do setor educacional, até mesmo porque a BNCC afirma ter se orientado sob compromisso governamental de garantir ao estudante maior acesso à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno dos saberes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) infere o reconhecimento da implementação das tecnologias para oportunizar uma maior gama de possibilidades educativas aos aprendizes, apresentando enfoque ao desenvolvimento de práticas colaborativas de ensino com protagonismo à integração professor-aluno, tecnologia-escola. Notoriamente, todas as prescrições feitas atualmente pela base foram postos à prova no momento emergencial com a educação on-line, ratificando as discrepâncias existentes entre documentos prescritivos e a realidade cotidiana da escola.

Em 2020, a pandemia da Covid-19 suscitou um novo olhar aos processos de ensino-aprendizagem em sentido de reinvenção de práticas metodológica e instrumentação para promover uma contínua acessibilidade ao conhecimento. Infelizmente, na esfera econômica, houve o escancarar das discrepâncias sociais que atingem o campo educacional e faz com que esse seja mais limitado (Zajac, 2020).

Ainda que conscientes sobre as mudanças e os desafios gerados à área educacional no período remoto, os professores e professoras conseguiram desenvolver um significativo trabalho. Quanto a natureza transformadora desse trabalho e suas implicações na estrutura identitária do educador, poderão ser melhor identificadas ao passo em que se vincula de maneira mais próxima o educador e as inovações. Pois “o surgimento das referidas tecnologias veio, por sua vez, reforçar o papel do docente e das organizações de ensino porque, numa sociedade altamente competitiva, a qualificação é um fator essencial e a base da sua organização” (Rodrigues, 2009, p. 6).

Ao consideramos a constituição do sujeito educador através das tecnologias (Kenski, 2003) e da realidade pandêmica que nos atravessou, consideramos também o ritmo imposto às mudanças de foco no campo do ensino e como esses se apresentaram a nós. Sabe-se que a adoção das tecnologias digitais como

instrumentos mediadores da educação, autorizada pelo MEC, através da portaria de de atualizações constantes que a educação suscita, assim como toda a esfera social.

Em seu trabalho, Rodrigues (2009) considera que:

Se as novas tecnologias trazem novos desafios às escolas de hoje, são dela indissociáveis, consequência de uma sociedade competitiva e exigente condicionada pelo digital e pela necessidade de actualização constante. Hoje mais do que nunca, as instituições de ensino devem reflectir sobre a utilidade da introdução das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas actividades e currículos escolares. (RODRIGUES, 2009, p. 6).

No tocante ao estabelecimento de um cenário de ensino-aprendizagem através das tecnologias, Kenski (2003) reporta que a relação que se faz entre as partes, professor e aluno, ganha uma nova roupagem, chegando a assumir um outro carácter, uma vez que a imersão num ambiente digital oportuniza o desenvolvimento de um processo colaborativo de educação. Nesse sentido, há o reconhecimento de uma operação educativa que se potencializa mediante a utilização das TDICs.

A BNCC ratifica o carácter de mudanças sociais que ocorrem a partir da utilização das tecnologias em campo pedagógico. Este documento pontua que:

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar. (BRASIL, 2018, p. 61).

Ao reconhecimento dos avanços obtidos pela maior utilização dos aportes tecnológicos na esfera educacional, recaem inúmeras implicações às formas de organização do trabalho dos educadores. Esses que, juntamente a necessidade de readequação de práticas, necessitaram criar estratégias de elaboração de aulas contemplativas aos novos perfis dos alunos inseridos na cultura digital, tiveram também que se figurar em profissionais mais atentos aos perigos que residem na alta circulação de informações e conhecimento.

Em esfera prescritiva de oferta de ensino, ter a defesa de um modelo reflexivo, colaborativo e mediador como alvo a ser alcançado, mostra que há, na preocupação

com tais questões, um legítimo sentimento de mudanças às práticas educacionais. Porém, é aconselhável que se visite, sempre em caráter crítico, as práticas do sistema de ensino ao oportunizarem tais modelos “ideais” mediante à inserção das novas tecnologias, pois se estas não se fizerem de modo a oportunizar a liberdade em ambiente de ensino, delas não alcançaremos intento de progresso algum.

Alves (1998) chama atenção ao conceito de instrumentalidade conferido aos meios tecnológicos, o que provoca uma perda de sentido a novidade que reside, ou pelo menos, deveria residir nestes. A autora nos alerta que “os conceitos de instrumento e ferramenta limitam bastante o potencial dos elementos tecnológicos no contexto social e em especial no ambiente escolar, pois nesta perspectiva a tecnologia termina sendo usada para modelar o pensar humano”. (Alves, 1998, p. 146) A estudiosa evidencia que há um perigo eminente na tomada das tecnologias como instrumento, justamente porque, em campo prático, não se deve perder de vista o caráter colaborativo que precisa estar imbricado à natureza das tecnologias usadas na educação, as quais devem conduzir as aulas as tornando mais atrativas e completas, e não, necessariamente, as operando. Nesse contexto, a autora indaga:

Será esta apenas uma questão conceitual? Uma questão semântica? Terminológica? Certamente não. Definir e diferenciar estes termos marca uma concepção diferenciada da relação entre educação e novas tecnologias ou, o que é mais fundamental, implica assumir uma concepção diferenciada do fenômeno técnico. (ALVES, 1998, p. 146).

Dentro do contexto de implicação das tecnologias, a redução de sua importância por parte dos educadores, também afeta seu desenvolvimento e inviabiliza o que foi prescrito pela BNCC na competência de nº 5. Pois, os sujeitos só produzirão mecanismos que considerarem relevantes a serem incorporadas às suas práticas. Assim como, só irão produzir aprendizagens significativas se perceberem avanços através delas.

2.1.2 As tecnologias digitais e suas implicações nas aulas de português

Sabemos que os processos que perpassam o ensino e a aprendizagem de línguas, são enviesadores das condutas sociais, bem como, servem de parâmetro aos níveis econômico e intelectual. Então, “falar em cultura linguística é admitir que o

ensino de língua materna se relaciona a questões de supremacia do poder”. (Nunes; Silva, 2022, p. 79).

Se, infelizmente, o domínio da língua, em esfera normativa, pode servir à reprodução de diferenças entre classes na sociedade, atrelar tais questões de ordem econômica à educação não faz mais sentido, ou seja, falar em divisão social entre pobres e ricos em campo educacional se tornou obsoleto (Veiga-Neto, 2002). Segundo Veiga-Neto (2002), dentro do cenário de ensino-aprendizagem, devemos nos ater para além dos aspectos econômicos, refletindo como esses se apresentam à composição curricular, que no presente momento da história revela novos perfis de sujeitos e novas maneiras de ensinar e aprender.

Sob a ótica curricular, Santos (2018) destaca que “novas tecnologias, novos sujeitos e novos modos de aprendizagem demandam, evidentemente, novos saberes docentes e novas propostas educacionais” (Santos, 2018, p. 56). A autora, a respeito da popularização das TDIC no ensino de língua portuguesa, compreende que:

No mundo contemporâneo, a intensificação dos processos de produção e desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, bem como a popularização do acesso a essas tecnologias, tem causado alterações na vida e nas (rel)ações humanas e, conseqüentemente, nos valores e nas atitudes dos sujeitos, ao mesmo tempo em que promovem sua inserção e participação no contexto histórico e sociocultural. (SANTOS, 2018, p.56).

Em consonância a esse discurso de (re) constituição à área educacional também propiciada pela inserção de uma cultura digital, Moura (2009) aponta que os professores, atualmente, necessitam dispor de uma maior gama de saberes, já que a globalização suscitou ordenamentos que “engendraram uma competitividade global, a qual demanda profissionais qualificados para lidar não só com a linguagem, mas também com as novas tecnologias, em um ambiente em constante mutação” (Moura, 2009, p. 44). E, para atender aos novos ordenamentos de forma a potencializar uma ação de ensino através de aportes tecnológicos, o autor considera que:

[...] em relação à estrutura educacional há grandes desafios a vencer, a saber: uma melhor estratégia de ensino para suprir as necessidades do aluno e encorajá-lo a participar das atividades propostas no ambiente virtual, além de uma formação que capacite o docente para lidar com as novas tecnologias e metodologias do ensino não presencial. (MOURA, 2009, p. 44).

Refletir sobre a influência que as TDIC exercem sobre a aprendizagem de língua portuguesa, é, também, refletir sobre a capacitação oportunizada aos professores da disciplina, em sentido curricular e técnico, pois em maior evidência

antes da pandemia, vemos operar um sentido de resistência por parte das instituições de ensino a uma cultura de aderência a significativas mudanças tecnológicas (Santos, 2018). Diante disso, a autora aponta que:

As instituições de ensino, em sua maioria, não têm acompanhado as mudanças tecnológicas propiciadas pelas agências de desenvolvimento de alta tecnologia e impulsionadas pela participação cada vez mais intensa dos indivíduos. Mesmo com o processo de informatização das escolas nos finais da década de 1990, vinte anos depois pouca coisa mudou. (SANTOS, 2018, p. 56).

Diante do trabalho educacional, o qual esbarra em múltiplas questões que o obstaculiza, é válido e fundamental acreditar numa perspectiva de avanços através da utilização de tecnologias digitais. A grande questão a ser sobreposta, nesse cenário, é o estabelecimento de meios para unificar a tecnologia as novas formas de educar e aprender. No campo do ensino e aprendizagem de língua portuguesa, Santos (2018) considera três perguntas a serem feitas na tentativa de suscitar reflexões quanto a união educação-tecnologia, a saber:

[...] como promover mudanças? Que estratégias podem ser utilizadas para aliar as interfaces digitais ao processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa na educação básica? Como ampliar as práticas de uso social da leitura e da escrita e desenvolver os multiletramentos na escola? (SANTOS, 2018, p. 56).

A autora, que toma como ponto focal de seu estudo o ensino da leitura e escrita, reconhece que para o tratamento às postuladas questões, deve haver uma abordagem para além da aprendizagem, nos evidenciando que trabalhar os elementos teóricos imbricados às tecnologias digitais, demandam uma conduta que visa, sobretudo, o “desenvolvimento de práticas relacionadas à dinamicidade dos gêneros e tipologias textuais que circulam na sociedade contemporânea, englobando – portanto – os multiletramentos”. (Santos, 2018, p. 57)

Temos na construção de entendimentos sobre a operacionalização das aulas de português, viesadas pelo uso de TDIC, a ciência de que necessitamos pensar em uma esfera macro de dinamicidade e pluralismo operante. Devemos nos centralizar em um modelo de ensino que flua em consonância a realidade do educando, gerando possibilidades e o integrando ao conhecimento disciplinar e as novas tecnologias.

2.2. O atual professor de língua portuguesa: perfil docente e mediação em tempos de pandemia

Ao profissional responsável pelo ensino de língua portuguesa, cabe fazeres determinantes à formação social (Cobucci, 2022). Tais profissionais, imprimem dentro de suas condutas uma gama de subjetividade construída, também, em um desenvolvimento cultural de ensino, onde envolvem as questões de organização de currículo e prescrições documentais. Cobucci (2022) considera que:

Diversas legislações no Brasil orientam o que ensinar e o que aprender em Língua Portuguesa. Todas essas políticas têm em comum a necessidade de se contemplar os quatro eixos para o ensino de língua portuguesa: leitura, produção textual, oralidade, análise linguística, considerando-se diversos gêneros textuais, com a finalidade de proporcionar práticas letradas para a formação social. (COBUCCI, 2022, p.107).

Mediante os estudos foucaultianos, há o entendimento que o papel do mestre se estende a função de conduzir a pragmática de si do discípulo, conduzindo também ao desenvolvimento da liberdade e da autonomia sobre si por parte desse, enquanto ele ainda não desenvolveu habilidade necessária para tal tarefa. (Foucault, 2011). Na dinâmica prestigiada por essa dissertação, mencionamos como professor e aluno os atores da relação de cuidado e interdependência. Há de se reconhecer que em qualquer momento da história e sob quaisquer circunstâncias, ao papel do professor, há a incorporação de práticas em busca de refinar a construção identitária e a adoção de um perfil.

Inegavelmente, o processo de globalização oportunizou maior desenvolvimento e utilização de tecnologias, todavia, a disposição tecnológica como “apanágio de alguns” (Delors, 1998, p.153) permanece. E, é percebido, ao passo em que cresce a necessidade de utilização dessas tecnologias, que tem mudado a disposição dos saberes e produção de outras práticas docentes, pois “num cenário em que as tecnologias mais contemporâneas se incorporam de diversas maneiras à vida humana, as relações estabelecidas entre os indivíduos são muito mais globais e interativas, e o conhecimento ganha plasticidade”. (Santos, 2018, p.56).

Pensar sobre a identidade ou as identidades do professor de português construídas pelo caminho de subjetividade ao qual o educador contemporâneo passa, nos encaminha a investigar as suas práticas e os aportes que mediam essas práticas.

Para isso, inicialmente devem ser consideradas as condições formativas do educador, as quais foram brevemente evidenciadas na seção anterior, e determinam a qualidade do trabalho reverberado por ele.

Evidentemente, muitas questões são sobrepostas ou invisibilizadas quando a abordagem se dá através de documentos prescritivos e de caráter político como mostra o recorte do relatório anteriormente citado. É sabido que o trabalho educacional que se faz na escola ultrapassa muitas das questões teóricas que “direcionam” esse trabalho. Assim como, é de extrema importância que abordemos criticamente essas prescrições, principalmente, a partir do cenário de Covid-19.

A partir do período de pandemia, as condições de trabalho foram reconfiguradas em sentido de fazê-lo (re)existir, pois dentre as condutas consolidadas anteriormente operavam inúmeras questões mecanicistas e teóricas que dificilmente oportunizariam a coexistência de outros modelos educacionais, como por exemplo a hierarquização dos papéis em sala de aula e a instrumentalização das tecnologias. Na perspectiva da profissão docente, as reconfigurações suscitadas apontaram diretamente a formação e as práticas acontecendo em relação remota. “Sabe-se que o ensino na modalidade remota apresentou algumas situações adversas: internet lenta, uso de smartphones, mudança de horário de trabalho diante do cenário da pandemia, condições econômicas, etc” (Nunes; Silva, 2022, p. 81). Com isso, reportar a um ensino de língua portuguesa mais significativo, interativo e humanizado se tornou crucial. Os autores supracitados apontam ainda que:

Dados os impactos da pandemia, a utilização de plataformas digitais correspondeu a um olhar diferenciado sobre questões, que envolvem a educação, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. É importante ressaltar, entretanto, que apenas o uso das novas tecnologias não é suficiente para o atingir os objetivos. É essencial a figura humana, motivadora e inspiradora, protagonizando as situações. (NUNES; SILVA, 2022, p. 85).

A figura humana do educador, agindo em favor da formação educacional dos indivíduos, ainda que atravessada por implicações de diversas ordens, certamente, faz do desenvolvimento do trabalho docente uma aventura heroica e bastante decisiva para a evolução de todas as camadas sociais. É de entendimento comum que um trabalho educacional bem-feito, sob aportes relevantes e condutas mediadoras sempre gerarão frutos.

Em uma perspectiva de ensino emergencial, onde opera uma relação à distância, todas as categorias anteriormente citadas devem se potencializar. Nunes e Silva (2022) apontam os desafios do trabalho docente classificando-o sob viés freiriano, onde foram denunciados grande parte dos educadores como indivíduos em situação de opressão e alunos sob a condição de oprimidos. Para os autores, um grande problema se instaura sobre a educação realizada na pandemia “uma vez que o ensino remoto nem sempre facilita a interação professor-aluno”. (Nunes E Silva, 2022, p. 72).

A relação do educador consigo e com seus educandos deve seguir o sentido de cuidado e continua evolução. Em se tratando do ensino de língua portuguesa, há de se reconhecer também a adoção de uma conduta emancipatória, ao passo que essa se trata aqui da língua materna, e, por isso, está imbricada à construção cultural do indivíduo. Dentro dos estudos para determinar uma proposta educativa humanizadora em tempos de pandemia, Nunes e Silva (2022) dialogam que:

Acreditar em educação humanizadora é também considerar uma educação linguística transgressora que atenda ao educando, reconheça o outro em suas particularidades, na tentativa de superação e mudança da escola, do ensino e novas possibilidades de trabalho com a língua materna. Assim, a escola deverá ser um espaço constante de aprendizagem; as aulas, verdadeiros laboratórios de leitura e escrita – considerando, sobretudo, as linguagens diferenciadas presentes na comunicação humana. (NUNES; SILVA, 2022, p. 86).

Nesse sentido, é imprescindível a fomentação de uma cultura de valorização da língua materna dos educandos, bem como a valorização e o reconhecimento das especificidades deles em prol de uma educação pautada na humanização das práticas e aproximação a realidade individual de cada um. Não obstante, uma educação que transgrida as propostas normativas, se apresenta como indispensável maneira de construção de conhecimento em qualquer tempo.

2.3 Tecnologias digitais, ensino e aprendizagem: construindo um futuro em comum

A globalização e as tecnologias digitais da informação e comunicação que cresceram junto com ela demonstram-se imprescindíveis à educação do século XXI, principalmente, pelo viés descentralizador do conhecimento que emerge de sua maior

circulação pelas camadas sociais. Silva (2009) reconhece que a informática suscitou novas formas de agir nos indivíduos ao facilitar tarefas que antes demandavam muito mais tempo e recursos para serem realizadas, as tornando, de certa forma, inacessíveis a grande massa popular. O autor considera que dentro da nova era da informação “as tecnologias são, em grande medida, cada vez mais responsáveis pela mediação entre a ação e a aprendizagem dos alunos”. (Silva, 2009, p.117), o que nos evidencia a nova ordem de construção e administração de saberes do novo século.

A partir da utilização de aportes com potencial descentralizador do conhecimento e oportunizador de práticas de aprendizagem mais significativas, há de se considerar as questões que obstaculizam a realização de um trabalho educacional envolto em realidade tecnológica e que conserve a essência de uma educação colaborativa, igualitária e de viés transgressor. Com relação aos aprendizes, os quais demandam mais e mais disposição de saberes ao seu acesso, necessita-se uma conduta reflexiva sobre as novidades e suas implicações na esfera social. No tocante as tais ações que se polarizam dentro do ensino de língua portuguesa (LP), Nunes e Silva (2022) reconhecem que a educação pode atender ao educando de forma a possibilitar que o mesmo exponha suas particularidades e se integre com o mundo.

Diante dos estudos realizados pelos autores supracitados, há o entendimento que o trabalho docente deve se prestar a conferir possibilidades de aprendizagem aos alunos, os oportunizando a serem considerados em suas particularidades, para que, assim, esses possam contar com uma maior gama de possibilidades educativas. Certamente, resguardar tais condutas é de extrema importância para o fomento de uma prática educadora que faça conhecer, refletir e compreender.

Reconhecer, ainda que em esfera remota, as implicações positivas que o uso das tecnologias traz ao trabalho docente, assim como, da escola em geral, suscita o pensamento quanto ao viés integrador que deve ser desenvolvido junto às grandes inovações. Se, anteriormente, os desafios enfrentados pelo processo de ensino-aprendizagem eram de outra ordem, hoje, esses estabelecem um enfoque voltado aos materiais que direcionam os fazeres docentes e imprimem identidades cada vez mais diversas.

Cobucci (2022) chama atenção aos desafios enfrentados pelo ensino de LP nos anos 80, evidenciando as más práticas docentes no campo do letramento que em

muito comprometeu os processos de alfabetização da época. Tal recordação, recai sobre o cenário pandêmico e o atual, colocando a educação e as práticas educativas, de modo geral, à ressignificação de condutas formativas de sujeitos.

Como discutimos na seção anterior, os questionamentos que recaem sobre um ensino mais tecnológico tocam a variados aspectos como: sociais, econômicos e estruturais da escola. Porém, nenhuma das implicações que operam no campo prático, é capaz de eximir a legitimidade do sentido de mudança suscitado. Para um modelo educacional pautado na superação de práticas e desafios, acreditamos na educação colaborativa, integradora e que se adeque às necessidades individuais do sujeito. Nesse sentido, Cobucci (2022) reflete que:

Nessas novas práticas de ensino-aprendizagem, o ato de ensinar é menos expositivo e os ambientes de aprendizagem multifacetados; os alunos assumem responsabilidade pela sua aprendizagem e o professor lhes dá mais autonomia; os estudantes trabalham de perto com outros colegas em ambientes virtuais que fomentam a aprendizagem coletiva, reutilizando e adaptando as boas ideias e práticas; o professor não avalia por meio de um teste único, padronizado para toda a turma, mas de forma contínua, acompanhando o progresso de cada estudante e adequando o seu planejamento às necessidades de cada indivíduo. (COBUCCI, 2022, p. 122).

Inferir na nova realidade educacional a figura de um educador que disponha de variados perfis, se materializa como forma de amplificar o acesso aos saberes e informações, assim como, reconhecer o papel dinâmico do educando dentro do processo de aprendizagem suscita transformações as formas de disposição do ensino.

Em suma, compreendemos que as dinâmicas descentralizadoras acessadas pelos perfis dos professores nos últimos tempos, assim como o viés integrador das tecnologias digitais propiciaram uma maior abertura a disposição dos saberes. Aos professores foi possível realizar um trabalho mais colaborativo e possibilitador aos educandos, mostrando que o ato de ensinar está diretamente ligado ao tempo e a rotatividade presente nele.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, será delineado o percurso metodológico desenvolvido na pesquisa. Há aqui, a compreensão da metodologia como elemento diretamente responsável pela validação do elemento teórico. Dentro de tal perspectiva, Lênin (1965) descreveu o método como a alma da teoria, caracterizando-o como objeto central a agregação de sentido as escritas teóricas.

A metodologia empregada nesta pesquisa trata-se de uma revisão bibliográfica. Modelo qual, possui potencial capaz de gerar pressupostos, interrelações e interpretações geradoras de outras pesquisas. (Lima; Miotto, 2007).

De acordo com Higgins e Green (2005), os quais se ocuparam em sistematizar o desenvolvimento de um dos variados modelos de revisão aplicáveis para composição de um projeto, uma investigação se desenvolve a partir do seguimento de etapas. Razoadamente, podemos dizer que, a modalidade de revisão bibliográfica, consiste em um estudo de nível secundário, o qual se compreende como exercício indagativo de buscas por informação sobre determinado assunto. Desse modo, tal modalidade auxilia a compreensão quanto as informações, divergências e concordâncias encontradas nos materiais analisados. Quanto as etapas sistematizadas por Higgins e Green (2005), se organizam, respectivamente, em: formulação do problema; localização e seleção das publicações; avaliação da qualidade das publicações; coleta de dados; análise e apresentação dos resultados; interpretação dos resultados e aperfeiçoamento e atualização dos dados.

A revisão bibliográfica, centra-se em encontrar encaminhamento e/ou resposta a uma pergunta de pesquisa. Nela, há a utilização de métodos para a identificação e avaliação crítica das pesquisas. Neste estudo, reconhecemos o uso da revisão bibliográfica como fonte de evidência para organizar o crescente número de produtos, intervenções e informações científicas que vêm aumentando rapidamente, substituindo a pesquisa primária (Lopes; Fracolli, 2008).

O presente trabalho de pesquisa objetivou-se em realizar uma revisão bibliográfica sobre a temática das práticas pedagógicas vivenciadas durante a

pandemia da Covid-19. Outrossim, ergueu-se compreensão sobre o diagnóstico apresentado pelos artigos científicos publicados no período de 2020 a 2023 acerca das práticas dos professores e professoras de língua portuguesa.

Para o alcance dos objetivos traçados nesta dissertação contamos com o encaminhamento dado pela seguinte pergunta: Como as pesquisas científicas do período de 2020-2023 descrevem as práticas dos professores e professoras de língua portuguesa durante o período de pandemia de covid-19?

Os objetivos específicos foram: a) Identificar as principais questões abordadas na formação dos professores e professoras de língua portuguesa no último século; b) Mapear o fluxo das práticas, experiências e desafios dos professores de língua portuguesa na realização de trabalho mediado pelas tecnologias digitais; c) Verificar, junto a produção científica do período pandêmico, qual a incidência das produções acerca de novas práticas docentes em aulas de língua portuguesa; d) Avaliar, mediante os resultados das análises dos artigos selecionados para revisão, se as práticas experimentadas pelos professores e professoras de língua portuguesa os permitem acessar outros perfis docentes.

3.1 Coleta de Dados

A coleta dos dados foi realizada mediante acesso a bancos de dados acadêmicos: Periódicos Capes; Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Google Acadêmico, disponíveis em meio eletrônico. Para análise de dados foi realizada a elaboração de um banco de dados manual. Cada uma das etapas de coleta e análise desses dados obtidos serão descritos ao decorrer deste capítulo.

Os dados acessados durante a investigação alcançaram o número de 433 (quatrocentos e trinta e três) textos, os quais foram avaliados segundo o critério: Ano-Autor-Título. O acesso a esses materiais se mostrou limitado devido ao curto período analisado; a temática delimitada e ao idioma contemplado. Contudo, foi possível identificar satisfatório delineamento quanto a instauração de um novo modelo de escola e de seus atores a partir do período pandêmico nesses materiais.

De acordo com Fonseca (2002) um modelo de pesquisa bibliográfica é obtido “a partir de um levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como, livros, artigos científicos, páginas de websites” (Fonseca, 2002, p.32).

3.2 Acesso aos materiais

Para a realização da presente pesquisa, sob aplicação do método de revisão bibliográfica, recorreremos aos seguintes indexadores eletrônicos: Periódicos Capes; Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Google Acadêmico.

Para a primeira etapa da revisão, fase da coleta de materiais, foram utilizados os descritores: “covid-19 AND educação”; “covid-19 AND identidade docente”; “covid-19 AND educação digital”; “pandemia AND língua portuguesa”.

Tabela 1 - -Estratégias de busca nas bases de dados

Descritores	Capes	Google Acadêmico	Scielo	Total
Covid-19 AND educação	7	102	11	120
Covid-19 AND identidade docente	0	255	0	255
Covid-19 AND educação digital	1	20	1	22
Pandemia AND língua portuguesa	0	34	2	36
TOTAL	8	411	14	433

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados desta pesquisa

Crítérios de inclusão e exclusão-Foram incluídos nesta revisão bibliográfica somente trabalhos considerados relevantes a questão investigada, os quais contam com no mínimo uma das palavras-chave consideradas dentro desta pesquisa, dentre elas: educação, Covid-19, pandemia, perfil docente, língua portuguesa, tecnologia digital. A busca pelos materiais atendeu análise do título, palavras-chave e resumo. Nesse momento, foram aplicados seis critérios de inclusão, aqui referenciados por (CI):

CI.1 Materiais tipo artigo científico;

CI.2 Materiais publicados nos últimos três anos;

CI.3 Materiais publicados em português;

CI.4 Materiais direcionados a área de ensino de língua portuguesa;

CI.5 Materiais com foco nas experiências docentes;

CI.6 Materiais direcionados a educação básica.

Diante da aplicação dos critérios de inclusão definidos, chegamos aos percentuais de critérios de exclusão de parte dos materiais, aqui referenciados por (CE):

CE.1 Materiais tipo artigos duplicados;

CE.2 Materiais disponibilizados na forma de resumo;

CE.3 Materiais que não abordavam a perspectiva docente;

CE.4 Materiais publicados em língua estrangeira;

CE.6 Materiais que não correspondiam ao período de 2020-2023.

Tabela 2 - Resultado de buscas mediante CI e CE

Base de Dados	Total de publicações	Incluídos	Excluídos
Capes	8	4	4
Google Acadêmico	411	11	400
Scielo	14	8	6
TOTAL	433	23	410

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados desta pesquisa

Extração de dados e análise - Na segunda etapa da revisão foi feita a leitura dos 23 materiais gerados a partir das buscas realizadas em 01/2023. Aqui, verificou-se quais os estudos eram pertinentes ao objetivo central do trabalho, podendo gerar possíveis respostas a seguinte pergunta: Como as pesquisas científicas do período de 2020-2023 descrevem as práticas dos professores e professoras de língua portuguesa durante o período de pandemia de covid-19?

Assim, foram aplicados mais uma vez os critérios de exclusão. Nesta etapa foram descartados seis materiais da base de dados Google Acadêmico por não se enquadrarem na delimitação do tema pesquisado. Esses seis trabalhos foram

incluídos por apresentarem a temática e palavras-chave buscadas para a organização da pesquisa, porém, ao longo do texto abordaram demasiadamente questões secundárias diante da perspectiva abordada pela pesquisa como as questões psicológicas dos educadores, centralização as demandas do alunado e predileção demasiada a um cenário local. Dessa forma, 17 artigos científicos foram selecionados para esse estudo.

Na terceira etapa, os materiais selecionados foram lidos e analisados de acordo com os critérios de sua inclusão e seu respectivo direcionamento ao fator identitário dos professores e professoras de português imersos em uma realidade de aulas remotas propiciado pela pandemia de covid-19.

Com o recorte temporal de 2020 a 2023, a pesquisa buscou estabelecer quais as cadeias de práticas foram permitidas e acessadas pelos professores e professoras de língua portuguesa durante a pandemia de Covid-19, para assim, verificar como esses profissionais puderam dar continuidade ao trabalho formativo dos alunos, ao passo que acessaram um perfil formativo de si enquanto educadores e sujeitos de identidade variável.

4. UM OLHAR PARA OS MATERIAIS

Nesta seção, nos debruçamos sobre as literaturas selecionadas para análise bibliográfica. Dessa forma, buscamos alcançar respostas que contemplem a problemática de pesquisa: Como as pesquisas científicas do período de 2020-2023 descrevem as práticas dos professores e professoras de língua portuguesa durante o período de pandemia de covid-19?

Assumindo os critérios de inclusão e exclusão apontados, chegamos aos dezessete artigos científicos selecionados para revisão.

Quadro 1- Artigos selecionados para revisão de literatura

N°	Autor	Ano	Título	Palavras-chave	Base de dados
1	Mirely Christina Dimbarre/Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh	2020	Identidade, letramento e dialogismo nas aulas de língua portuguesa do 5º ano do ensino fundamental	Relações dialógicas. Eventos de letramento. Esfera escolar. Língua Portuguesa.	Capes
2	Chayene Cristina Santos Carvalho da Silva/Cenidalva Miranda de Sousa Teixeira	2020	O uso das tecnologias na educação: os desafios frente à pandemia da COVID-19	Tecnologias na educação. Ensino remoto. Formação de professores.	Google Acadêmico
3	Carlos Giovanni Delevati Passini/Élvio de Carvalho/ Lucy Hellen Coutinho Almeida	2020	A educação híbrida em tempos de pandemia: Algumas considerações	Educação. Educação Híbrida. Novas Tecnologias. Pandemia.	Google Acadêmico
4	Kadhiny Policarpo/Juliana Cristina Faggion Bergmann	2021	Aplicativos móveis como recursos didáticos digitais: um mapeamento na educação formal	Educação. Tecnologias. Crise. Ensino e aprendizagem. COVID-19.	Scielo
5	Narjara Peixoto Bezerra/Antonia Pereira Veloso/Emerson Ribeiro	2021	Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia	Prática docente. Formação Continuada do Professor. Tecnologia Educacional. Pandemia.	Scielo
6	Claudio Pinto Nunes/Daniele Farias Freire Raic/Ester Maria de Figueiredo Souza	2021	A educação na pandemia: indagações sobre trabalho docente,	COVID-19. Currículo. Ensino remoto. Formação humana. Trabalho docente.	Capes

			currículo e ensino remoto		
7	Flávia Marcelle Cipriani/Antônio Flávio Barbosa Moreiral/Ana Carolina Carius	2021	Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia	COVID-19. Distanciamento Social. Educação Básica. Docência Remota. Práticas Educativas.	Scielo
8	Denise Aparecida Brito Barreto/Neide Cavalcante Guedes	2021	Anotações sobre educação na pandemia e o trabalho remoto: de onde falamos?	Aluno. Professor. Tecnologia. Transição. Pandemia.	Capes
9	Antônio Domingos Moreira/Arlete Ramos dos Santos/Adriane Lizbehd Halmann/ Edilane de Jesus Gomes	2021	Ensino remoto, desafios e desigualdades educacionais: o enfrentamento à pandemia em Riacho de Santana, Bahia	Coronavírus. Pandemia. Desigualdades educacionais. Políticas públicas educacionais.	Google Acadêmico
10	Fernanda Cassab Carreira/Ricardo Barretto/Isabella Cruvinel Santiago/Janette Brunstein	2021	Ensino remoto em tempos de pandemia: oportunidades para uma aprendizagem transformadora	Aprendizagem transformadora. Educação para sustentabilidade. Ensino remoto transformador. Pandemia. Ecossistema comunicativo.	Google Acadêmico
11	Paula Cobucci	2022	Novas práticas de ensino de língua portuguesa em ambientes virtuais multifacetados de aprendizagem	Ensino de Português. Novas práticas. Sequência didática. Gênero textual. Álbum de família.	Scielo
12	Rosana Helena Nunes/Kleber Aparecido da Silva	2022	Ensino de língua portuguesa e gêneros discursivos: proposta de uma educação humanizadora em tempos pandêmicos	Ensino de Língua Portuguesa. Gêneros discursivos. Educação humanizadora. Pandemia.	Capes
13	Érika Dias/ Mozart Neves Ramos	2022	A Educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares	COVID-19. Educação Básica. Aprendizagens Escolares. Pandemia.	Scielo
14	Egon Bianchini Calderari/ Fernando Ressetti Pinheiro Marques Vianna/Francis Kanashiro Meneghetti	2022	Professores o tempo todo: um estudo sobre as condições materiais, físicas e psicológicas de docentes no ensino superior durante a pandemia do covid-19	Condições de trabalho. COVID-19. Trabalho docente.	Scielo
15	Millyane Lima da Silva	2022	Os desafios Enfrentados pela	Educação. Pandemia. Desafios. Ensino.	Google Acadêmico

			educação em Tempos de pandemia		
16	(Giovanni Bohm Machado/Juliana Aquino Machado/Leandro Krug Wives/Gilberto Ferreira da Silva	2023	O uso das tecnologias como ferramenta para formação continuada e autoformação docente	Formação continuada de professores. Autoformação. Trabalho colaborativo. Tecnologias. Pandemia.	Scielo
17	Ana Patrícia Sá Martins/Hilmara Roca da Silva	2023	O ensino de língua portuguesa na pandemia: os desafios da docência no contexto remoto	Ensino de Língua Portuguesa. Tecnologias Digitais. Impactos da Pandemia.	Scielo

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados desta pesquisa

As bibliografias acima elencadas, extraídas a partir de buscas nas bases de dados: Periódicos Capes; Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Google Acadêmico, foram submetidas à leitura na íntegra, obedecendo a ordem cronológica de disposição dos textos.

4.1 Análise dos materiais e discussão

Nesta seção nos debruçamos sobre os materiais selecionados na busca por atender ao objetivo principal perseguido pela pesquisa, o qual centra-se em compreender o diagnóstico apresentado pelos artigos científicos publicados no período de 2020 a 2023 acerca das práticas dos professores e professoras de língua portuguesa.

A partir do contato com as literaturas elaboradas mediante as experiências docentes em tempos de pandemia e, conseqüentemente, ensino remoto, foi possível evidenciarmos que as ações dos profissionais da educação nesse tempo sofreram impactos bastante significativos. O educador, em contexto emergencial, esteve imerso em uma gama de problemáticas e obstáculos para ressignificação do seu ofício.

No exame dos materiais selecionados para a investigação puderam ser percebidas problemáticas que, principalmente, se endereçam às áreas de disposição e oferta dos aportes tecnológicos digitais. Sob a perspectiva de uso dessas ferramentas, potencialmente, transformadoras dos sujeitos e de suas práticas, traçamos um compilado das categorias de perfis suscitados nos professores, quais foram evidenciados pelos artigos investigados referentes ao período 2020-2023.

Quadro 2 - Descrição feita pelos artigos analisados sobre os perfis docentes acessados no período da pandemia de covid

Artigo	Descrição feita pelos artigos analisados sobre os perfis docentes acessados no período da pandemia de covid-19	Categoria de perfil profissional evidenciada
Professores o tempo todo: um estudo sobre as condições materiais, físicas e psicológicas de docentes no ensino superior durante a pandemia do covid-19	Neste artigo se evidencia a reorganização do educador em torno de suas crenças, políticas e ideologias, identificando nos profissionais docentes “traços (de) a improvisação no uso de recursos para a mediação dos processos de ensino-aprendizagem”. (Calderari; Vianna; Meneghetti, 2022 p.492)	“Professor improvisador”
O uso das tecnologias como ferramenta para formação continuada e autoformação docente	Na pesquisa é referenciado o exercício de formação e autoformação como intrínsecas ao próprio exercício docente. Nessa perspectiva, confere-se ao educador dos últimos três anos como sujeito que “assume um papel de protagonismo” e que atua como orientador dos processos de aprendizagem. (Machado et al, 2021, p.5)	“Professor protagonista”
Novas práticas de ensino de língua portuguesa em ambientes virtuais multifacetados de aprendizagem	Na pesquisa, evidencia-se um perfil docente demasiadamente planejador de práticas integrativas, intentando que o profissional docente de língua portuguesa necessita “planejar o trabalho com objetivos enunciativos, com intenções claras, a partir de temas da realidade dos estudantes, com leitor real a quem a linguagem será adaptada, cuidada, focada”. (Cobucci, 2022, p.107) A autora reitera ainda que por mais que soe como exagero insistir sobre um caráter de planejamento, este é crucial para dirigir as vivências e práticas dos educadores.	“Professor planejador”
A educação na pandemia: indagações sobre trabalho docente, currículo e ensino remoto	No texto é exposto um cenário de sobreposição e acúmulo de tarefas atrelado ao perfil dos educadores dos últimos três anos. Os autores consideram que a “sobreposição de demandas oriundas do exercício profissional e do ambiente doméstico” se assomaram no período pandêmico, implicando em mais um desafio. (Nunes; Raic; Souza, 2021, p.7)	“Professor sobrecarregado”
Resignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia	Este artigo remonta ao caráter diversificado e resiliente dos educadores, explicitando que apesar do momento desafiador de pandemia deve nos servir como “lembrete a resistência do professor”. (Bezerra; Veloso; Ribeiro, 2021, p.12)	“Professor resiliente”
Anotações sobre educação na pandemia e o trabalho remoto: de onde falamos?	Na pesquisa são retratadas as experiências e condutas adotadas pelos professores no período pandêmico, sob forte denúncia ao teor “autodidata, em todos os sentidos” do trabalho docente. (Barreto; Guedes, 2021, p.9)	“Professor autodidata”
Aplicativos móveis como recursos didáticos digitais: um mapeamento na educação formal	A pesquisa aponta a necessidade do educador se portar como um pesquisador de novas práticas para realizar um trabalho mais tecnológico. E aponta que, talvez por ter sido	“Professor pesquisador”

	uma demanda nova, “observou-se certa carência de pesquisas, de metodologias e de práticas pedagógicas nesse âmbito”. (Policarpo; Bergmann, 2021, p.11)	
O ensino de língua portuguesa na pandemia: os desafios da docência no contexto remoto	O artigo toca ao teor de reinvenção requerida ao educador, sobretudo de língua portuguesa, mediante a “nova modalidade de ensino”. (Martin; Silva, 2021, p.172)	“Professor reinventor”
A educação híbrida em tempos de pandemia: Algumas considerações	A pesquisa aponta que os últimos acontecimentos incidiram sobre “as velhas identidades” as tornando ainda mais distantes das dinâmicas da escola. Os autores afirmam que a percepção de mundo dos sujeitos postos a reinvenção de suas práticas em meio a pandemia de covid-19, foi “totalmente desnordeada”. Passini; Carvalho; Almeida, 2020, p.5)	“Professor desnordeado”
Ensino remoto em tempos de pandemia: oportunidades para uma aprendizagem transformadora	O artigo apresenta o período pandêmico como momento em que os atores da escola necessitaram dedicar-se “a promover maior aproximação, transparência e pessoalidade”, agindo sempre em favor da mediação entre tecnologia e educação. Os autores buscam refletir o papel do professor como “improvisador, construtor facilitador” (Carreira et al, 2023, p.13)	“Professor mediador, improvisador, construtor e facilitador”

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados desta pesquisa

A partir das categorias de perfis docentes demonstrados pelos artigos analisados, é possível construir uma analogia entre as problemáticas enfrentadas no período pandêmico e os exercícios adotados para o enfrentamento das mesmas. Dentre os perfis de professores acusados pelos materiais temos: improvisador, protagonista, planejador, sobrecarregado, resiliente, autodidata, pesquisador, reinventor, desnordeado, mediador, construtor e facilitador.

Em todo tempo, como já referenciado ao longo da presente dissertação, necessitamos construir uma ponte entre o desempenho do trabalho do educador e os exercícios de formação profissional que lhes são possibilitados, para assim, melhor compreendermos quais as práticas contribuem ou não para o assomar de um novo perfil docente, o qual pode ser acessado a partir do constante movimento de transmutação desse sujeito enquanto educador e transformador social.

Nesse sentido, Machado et al (2021) corrobora com a ideia de continuidade agindo intrínseca aos exercícios de formação docente. Ele considera que:

A formação docente se caracteriza como um processo que ocorre durante toda a vida do professor ou professora, e abarca a totalidade de experiências

de aprendizagem e de atividades intencionais para o benefício dos sujeitos, grupos ou escolas que contribuem para a qualidade da educação. (MACHADO et al, 2021, p.03)

Diante dos processos que permeiam a realidade da formação do educador, percebe-se um importante delineamento entre o caminho que ele parte e a trajetória construída a cada novo acréscimo a sua função. O período pandêmico ressaltou as características de sobreposição e práticas do professor enquanto profissional ao passo que permitiu uma maior problematização sobre essas práticas, também, nocivas ao professor enquanto sujeito. Nos textos selecionados para investigação pôde ser observado um sequenciamento dessas práticas formativas e variáveis.

Quadro 3 - As mudanças das práticas pedagógicas dos professores no período pandêmico apresentadas pelos artigos

Artigo	O que diz
O uso das tecnologias como ferramenta para formação continuada e autoformação docente	“O papel da tecnologia no desenvolvimento dos docentes pode aprimorar o processo de formação continuada, qualificando as práticas pedagógicas no contexto atual.” (MACHADO et al, 2021, p.04)
Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia	“A pandemia gerou enorme transformação no trabalho docente e na educação como um todo provocando mudanças emergenciais e exigindo espaço para reflexões acerca de sua organização, do papel do professor e dos alunos.” (BEZERRA; VELOSO; RIBEIRO, 2021, p. 12)
Aplicativos móveis como recursos didáticos digitais: um mapeamento na educação formal	“Com a evolução das tecnologias digitais, a sociedade se adaptou e se apropriou delas, incorporando-as em muitas atividades cotidianas.” (POLICARPO; BERGMAM, 2021, p. 11)
Ensino de língua portuguesa e gêneros discursivos: proposta de uma educação humanizadora em tempos pandêmicos	“Dados os impactos da pandemia, a utilização de plataformas digitais correspondeu a um olhar diferenciado sobre questões, que envolvem a educação, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.” (NUNES; SILVA, 2022, p. 85)
A Educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares	“O advento da pandemia, por sua vez, provocou mudanças bruscas no processo de Ensino e de aprendizagem, não só nas escolas brasileiras, mas em todo o mundo.” (DIAS; RAMOS, 2022, p.861)
O ensino de língua portuguesa na pandemia: os desafios da docência no contexto remoto	“A cultura digital tem nos propiciado novas formas de pensamento e de compreensão da realidade e consequentemente de como se efetiva a interação dos indivíduos.” (MARTINS; SILVA, 2021, p.177)

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados desta pesquisa

O teor de mudança de práticas pedagógicas denunciadas pelos artigos analisados na pesquisa sinaliza explicitamente o caráter transformador da tecnologia digital e da cultura tecnológica erguida nos últimos anos. Os textos acima elencados

demonstram que a realidade da escola e de seus atores foi atravessada, principalmente, pelo sentido de dependência que a esfera tecnológica apresentou durante a pandemia, fazendo com que os educadores buscassem alternativas para lidarem com a internet e suas infinitas possibilidades, porém sob outra perspectiva, consolidando um princípio de adaptação para promover apropriação.

Em consonância as demandas contínuas dos processos educacionais e formacionais dos educadores, os dezessete artigos aqui selecionados e analisados, permitem que se construa um caminho de reflexão e aprimoramento à área da educação digital, e mais do que isso, possibilitam uma visão mais ampla às questões sociais que envolvem a escola e seus aportes. Não obstante, há nestes trabalhos de investigação a necessidade de mostrar como os comportamentos suscitados nos atores da escola durante essa digitalização do ensino permitiu um acesso focal e limitado dos alunos aos processos de aprendizagem.

4.2 A Covid-19 e seu impacto no trabalho docente no Brasil

A SARS-CoV-2 e o caos qual se instaurou a partir da sua detecção em nosso país trouxe enfoque a uma doença grave e com altíssimo índice de transmissibilidade. Só no Brasil foram mais de 37.358.092 casos confirmados com média de 700,081 mortes até o presente momento⁶. O vírus se alastrou globalmente à proporção que se firmou como incisivo reorganizador de todos os setores sociais, gerando a necessidade de reinvenção de métodos e práticas junto à esfera social.

Diante do contexto pesquisado, nos voltamos ao setor educacional, o qual figura nosso ponto focal dentro da investigação. A esse setor puderam ser percebidas medidas importantes e adequadamente viáveis para a sustentação da comunidade escolar. No período emergencial, os professores e professoras foram desafiados ao desenvolvimento de condutas de trabalho ainda mais plurais, ao passo que

⁶ Dados obtidos junto ao Ministério da Saúde em parceria com as Secretarias Estaduais de Saúde. [Covid-19: situação epidemiológica do Brasil até a SE 14 de 2023 — Ministério da Saúde \(www.gov.br\)](https://www.gov.br/saude/pt-br/publicacoes/epidemiologia-prevencao-controle-prestadores/2023/04/covid-19-situacao-epidemiologica-do-brasil-ate-a-se-14-de-2023)

necessitaram lidar com as consequências dos fatores pessoais, sociais, sanitários e econômicos.

A realidade de suspensão abrupta de aulas durante o período de emergência de covid-19 ocasionou nos integrantes da escola um sentido de adaptação bastante abrangente, pois foi possível que se repensasse desde a rotina de trabalho até as relações desencadeadas a partir do trabalho e para o apoiar. Há de se considerar aqui as problemáticas contidas na estruturação da educação básica, sobretudo, na escola pública. Pois, nesse cenário o educador encontrou ainda mais dificuldades para viabilizar o desenvolvimento e aplicação de seu ofício. Em seu trabalho, Dias e Ramos (2022) acusam a necessidade de mudanças no processo de ensino e de aprendizagem nas escolas brasileiras, e evidenciam, sobretudo, o modo abrupto como isso se deu.

4.2.1 A pandemia e a escola

De acordo com Bezerra; Veloso e Ribeiro (2021), o acontecimento da pandemia exigiu a abertura de um espaço para reflexão sobre a organização metodológica do professor, bem como, maior atenção as responsabilidades dos governos e das frentes de gestão às políticas educacionais. E tal reconstituição sofreu mudanças profundas com a publicação de pareceres. Remontamos, aqui, uma das primeiras orientações dadas pelo Ministério da Educação (MEC) emitido a fim de conduzir quanto as primeiras medidas exigidas diante da situação emergencial em 2020.

Diante da urgente necessidade de tomada de providências frente à confirmação dos primeiros casos de coronavírus em território nacional [...] em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação, como forma de manter minimamente a continuidade da oferta da educação superior e o engajamento dos estudantes no período de suspensão decretado pelos governos estaduais e municipais (BRASIL, 2020, p.50).

Em campo formativo, o MEC exibiu, ainda em abril de 2020, um parecer favorável à manutenção ao cumprimento das atividades escolares de forma remota. O

parecer CNE/CP nº5/2020⁷ também orientou quanto a reorganização do calendário escolar e expôs interesse ao cumprimento de uma carga horária mínima a ser cumprida pelas instituições de ensino do país. Ademais, tivemos, durante o período de adaptação à emergência a apresentação de mais pareceres, os quais se seguiram a possibilitar o aprimoramento das atividades de ensino em andamento no período remoto. Entre esses, é possível destacar os pareceres CNE/CP nº9/2020⁸, CNE/CP nº11/2020⁹, CNE/CP nº15/2020¹⁰, CNE/CP nº16/2020¹¹ e CNE/CP nº19/2020¹².

Os pareceres mencionados acima, dispostos pelo MEC para a orientação da rede educacional no que imputou a busca por manutenção do setor em meio à crise de Covid-19, funcionaram como catalizadores das práticas docentes nesse tempo. Através deles puderam ser traçados um importante encaminhamento quanto as mudanças, diretrizes e sobreposições vivenciadas durante o período de emergência em 2020.

A partir da reflexão sobre o cenário educacional remontado no ano de 2020, compreende-se que os impactos evidenciados podem ser encarados mediante aspecto de desintegração da escola. Nessa instituição, qual se ordenou sob um molde preestabelecido e engessado de práticas e metodologias, houve o estabelecimento abrupto de um contato remoto e bastante enigmático de trabalho como medida de resistência. A esse respeito, Marques (2020) considerou que as transformações do trabalho pedagógico desenvolvido nesse novo tempo foram essenciais para que houvesse a sobrevivência da instituição escolar. O autor considera ainda que:

[...] mudanças emergentes que ocorreram no processo de ensino frente o atual contexto da pandemia causada pelo novo coronavírus, levaram a adoção de metodologias, até então, não adotadas por muitos professores em seus ambientes de ensino (MARQUES, 2020, p. 5).

Corroborando com o pensamento de Marques (2020) sobre a necessidade de manutenção das atividades da escola, acusamos o distanciamento professor-aluno-escola como sendo uma grande problemática a ser sobreposta em meio a tentativa de

⁷ [Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 \(mec.gov.br\)](#)

⁸ [Parecer CNE/CP nº 9/2020, aprovado em 8 de junho de 2020](#)

⁹ [Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020](#)

¹⁰ [Parecer CNE/CP nº 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020](#)

¹¹ [Parecer CNE/CP nº 16/2020, aprovado em 9 de outubro de 2020](#)

¹² [Parecer CNE/CP nº 19/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020](#)

enfrentamento ao vírus. Nesse contexto, os educadores, os quais necessitaram de cursos de formação específica ao manuseio das tecnologias, se encontraram diante da tarefa de criar vínculos dentro de um distanciamento físico e operacionalizar aportes pouco utilizados por eles até então.

Tomazinho (2020) aponta que os docentes precisaram se adaptar à nova realidade de ensino e considera que:

De forma emergencial e com pouco tempo de planejamento e discussão (o que levaria meses em situação normal), professores e gestores escolares, público e privado, da educação básica a superior, tiveram que adaptar in real time o currículo, atividades, conteúdos e aulas como um todo, que foram projetadas para uma experiência pessoal e presencial (mesmo que semipresencial), e transformá-las em um Ensino Remoto Emergencial totalmente experimental. (TOMAZINHO, 2020, p.01)

A respeito da operacionalização das tecnologias, Machado et al (2020) corrobora com a ideia de que a precariedade existente nos setores de estrutura e recursos tecnológicos dentro das escolas, somado à formação ineficiente dos professores para os operacionalizar, gerou grande dificuldade para a realização das aulas remotas. Não obstante, o texto mencionado acima evidencia que sob o foco das políticas educacionais, a formação dos professores é encarada como legítima solução para os problemas encontrados no setor, ao passo que, através dessa prática pode se alcançar uma perspectiva de qualidade e mudança no ensino.

4.2.2 O perfil profissional do professor de língua portuguesa pós-pandemia de covid-19

No contexto pandêmico, o papel do educador de línguas, assim como as suas práticas de trabalho atravessaram pela necessidade de ajustamento e atenção. É imprescindível que se reconheça, nesse contexto, que esse profissional, como um dos mais importantes integrantes da escola, tem seu papel avaliado de diversas óticas desde o início de sua formação até a execução do seu ofício. Ademais, é fundamental que se compreenda quem é este profissional e qual local ele está inserido para ressignificar suas práticas. Nunes, Raic e Souza (2021) consideram que “pensar o trabalho docente durante a pandemia do Covid-19 requerer situar a atividade

profissional do professor em três momentos, a saber: situação pré-pandêmica; pandêmica e pós-pandêmica. (Nunes; Raic e Souza, 2021, p.04)

No que se refere a situação pós-pandêmica na educação, reconhecemos a necessidade de que seja minuciosamente considerada e investigada, para que assim, possa surgir mais detalhada descrição das práticas acessadas no período pré-pandêmico e pandêmico na utilização dos aplicativos móveis nas aulas. Ao passo que, a partir do olhar as questões de emergência deste século se estrutura as práticas educacionais e organizacionais da sociedade para as permitirem continuar resistindo sob quaisquer circunstâncias.

Legitimamente, a situação pós pandêmica, instituída pela OMS no dia 05 de maio de 2023, a partir da declaração do fim da emergência de saúde, se revelará à medida em que os profissionais, entre esses, o docente se situe dentro de seu espaço e construa um trabalho sensível às verdadeiras necessidades dos educandos que, assim como eles, mudou. Nesse contexto, Policarpo e Bergmann (2021) nos fazem compreender que:

Ainda existem espaços e possibilidades a serem explorados e pesquisados no que diz respeito ao uso de aplicativos móveis como recursos didáticos, visto que há ainda uma escassez de estudos sobre a temática, já que são questões emergentes e atuais. Também, há a necessidade de que se registre e publique mais, pois muito do que se aplica e se pratica em sala de aula não chega a ser registrado em forma de trabalhos científicos, ficando muito restrito à prática. É importante levar em consideração o que diz Schön (2000), que afirma que o professor deve refletir sobre a sua prática, deve ser um professor pesquisador. Também, por ser uma prática muito recente, e ainda não totalmente conhecida e utilizada por muitos professores-pesquisadores, observa-se certa carência de pesquisas, de metodologias e de práticas pedagógicas nesse âmbito (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011 apud POLICARPO; BARBOSA, 2021, p. 11)

Seguindo pela vertente de continuidade, qual reside nas questões formativas do educador, precisamos, assim como orientado por Nunes; Raic e Souza (2021), direcionar o olhar aos três momentos em que estes educadores estiveram e estão expostos (pré pandêmico, pandêmico e pós pandêmico), e assim, verificar como cada um desses momentos suscitou e suscita um viés de perfil diverso nesses sujeitos. Requer-se, então, que se valide o profissional docente como indivíduo transformado pelas relações temporais e situacionais de seu trabalho, ao passo que se estabeleça uma relação de interdependência entre a identidade e o tempo que se situa esse sujeito. Dimbarre e Saleh (2021) ao discutirem sobre o papel dos sujeitos na escola,

enquanto imersos em um trabalho educacional de aprimoramento da língua, e consequentemente, em construção identitária, apontam que:

A escola é uma esfera fundamental na (re)construção das identidades, uma vez que por meio da linguagem, nela interagem, de forma muito próxima, os sujeitos que aí transitam e atuam. Nessa interação se (re)afirmam por meio de suas palavras e de suas contrapalavras, (re)afirmando o outro também. (DIMBARRE; SALEH, 2021, p.302,303)

Segundo os autores supraexpostos, a identidade e o que a diverge é produzido mediante a circunstância cultural e social e está sempre correlacionado as relações de poder, pois a identidade não pode ser unificada e, sim, fragmentada. Assim, “[...] Identidade e diferença são inerentes, são dependentes, são consequências do mundo cultural e do mundo social, são desenvolvidas, firmadas e negadas conforme os contextos culturais e sociais em que os sujeitos estão inseridos.” (Dimbarre; Saleh, 2021, p.308)

De todo modo, falar em identidade ou perfil docente e suas transformações dentro do setor educacional requer a compreensão de que o profissional docente atua no desenvolvimento de outras identidades sociais, e é por elas atravessado a medida em que seu trabalho se constrói e se expande.

Sob uma perspectiva foucaultiana e, consequentemente, sob prisma discursivo da subjetividade é possível considerar que o indivíduo se estabelece como ser aprimorável que transita por inúmeras possibilidades de superação sobre si, podendo, assim, alcançar uma posição de aprimoramento, “bastando para isso uma ação de si sobre si mesmo no sentido do permanente desenvolvimento de sua constituição”. (Rito, 2020, p.41)

No tocante aos perfis desenvolvidos no profissional de língua portuguesa imerso na realidade pandêmica, pode ser percebida uma intrínseca relação entre o trabalho educacional construído e a relevância disciplinar estudada, qual aborda o aperfeiçoamento usual da língua já utilizada pelo educando. Segundo Cobucci (2022) a experiência pedagógica dos últimos tempos elucida que o ensino de língua portuguesa como prática docente concede ênfase ao ensino de modo geral, pois correlacionam o aprimoramento da leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística.

Diante do “ideário” de realidade mais tecnológica, Cobucci (2022) que nutre uma visão bastante otimista sobre o ensino remoto emergencial, considera que a partir

da elaboração de planejamentos pedagógicos mais digitais se fomenta, sobretudo, uma noção de aprendizagem mais coletiva e autônoma para os sujeitos.

A respeito do planejamento pedagógico realizado pelos profissionais de língua portuguesa durante a pandemia, interpreta-se que “diferentes paradigmas educacionais perpassaram pela educação brasileira, refletindo também em diferentes metodologias de ensino”. (Nunes; Silva, 2022, p.72) Ou seja, os educadores vivenciaram a experiência do ensino emergencial produzindo novas formas de aprender e ensinar, e mais do que isso, foram confrontados a subsidiar às demandas do alunado juntamente as suas. Assim, através do estabelecimento dessa nova realidade educacional, suscitou-se um novo olhar às demandas educacionais, sociais e culturais.

A medida em que se firmou uma nova perspectiva educacional no período de afastamento, surgiu uma prática multidisciplinar no trabalho desenvolvido pelo educador de língua portuguesa, assim como, à sua metodologia foi acrescentada a vertente do ensino digital mais do que a outras disciplinas. No que se refere a prática do letramento digital, a podemos classificar sob a visão de Rheingold (2012) que a considera como uma espécie de habilidade/competência social qual deve ser utilizada de forma colaborativa, podendo ser percebida mediante cinco perspectivas: atenção, consumo de informação, participação, colaboração e inteligência em rede.

Certamente, considerar as práticas de um educador de línguas, influi diretamente pensar no desenvolvimento e no uso da escrita que no contexto atual ocupa um ambiente virtual ainda negado pela escola, sobretudo, pela instituição pública de ensino qual disponibiliza menos oportunidade de acesso e formação ao seu público. Outrossim, refletir sobre o ensino de língua requer o estabelecimento de uma conexão entre as vivências pessoais e escolarizadas dos alunos.

Consoante ao posicionamento de Cobucci (2022) no desenvolvimento das habilidades oral e escrita dos alunos, o professor de português em ambiente remoto, foi levado a perceber a necessidade de refletir sobre a interação produzida extracurricularmente pelos seus aprendizes, considerando suas produções independentes e que, também, são um ponto importante de suas aprendizagens e vivências dentro e fora do ambiente escolar. A esse respeito, Elias (2011) considera que:

Se houve um tempo em que era comum se ouvir dizer que os alunos de modo geral não gostavam de escrever e quando o faziam era para atender a alguma solicitação da escola, atualmente, essa afirmação está cada vez mais difícil de ser sustentada, visto que, em tempos de cultural digital, os alunos trocam muitas mensagens na internet, criam comunidades virtuais, blogam, twittam no universo da rede, interagindo com várias e várias pessoas por meio da escrita e sem que a escola solicite que eles o façam [...] (ELIAS, 2011, p. 159).

Sobre as novas práticas de escrita suscitadas na era digital, percebe-se que há um direcionamento dessas produções em campo informal de troca entre alunos, o que os acresce em paralelo as demandas de ensino-aprendizagem da escola e fomenta maior resistência aos dispositivos digitais por parte de alguns educadores.

Em seu trabalho, Policarpo e Bergmann (2021) acusam grande resistência de alguns educadores quanto a validação e incorporação dos dispositivos digitais na escola. As autoras discutem o quão nocivo pode ser a incorporação irreflexiva dos meios digitais em ambiente de ensino e afirmam que tal conduta pode estar indexada “a falta de formação digital inicial e continuada de professores, que não tiveram a oportunidade de conhecer e avaliar de forma crítica o uso de tecnologias digitais em aula”. (Policarpo; Bergmann, 2021, p.01)

Perante o reconhecimento de grande parte dos profissionais da educação quanto a formação incompleta diante dos desafios atuais do processo de ensino-aprendizagem, é possível que se compreenda de maneira estruturante para a classe em questão, o papel da autoformação, não sob a perspectiva de atribuir responsividade unilateral ao professor quanto a construção do seu perfil profissional, mas para o possibilitar, ainda que, diante de contextos como o pandêmico, dispor de decisões e condutas assertivas e contemplativas para executar seu trabalho. A esse respeito, Machado et al (2021) refletem que:

[...] o desenvolvimento reflexivo por parte do professor deve servir de suporte ao conjunto de decisões que se apresentam no dia a dia da sala de aula e da escola, evidenciando novamente a relevância da autoformação, possibilitando tanto o direcionamento às necessidades individuais, quanto conferindo centralidade às trajetórias profissionais docentes. O fazer cotidiano assume, nesse contexto, um espaço privilegiado de formação e principalmente de autoformação, seja mediante processos de reflexão sobre as práticas pedagógicas, ou por meio da interação com colegas, obras e autores (Oliveira, 2008), a partir de um movimento autônomo e caracterizado pela iniciativa de mobilização individual ou coletiva. (MACHADO et al, 2021, p.04)

Dadas as análises supramencionadas, percebe-se que na relação professor-aluno, formador-formando, reside uma série de problemáticas reais que incidem em

práticas de formação, reflexão e interação. Tal exercício de tutela foi evidenciado por Foucault (2011) sob a orientação quanto a necessidade de que o professor(mestre) cuide da pragmática de si no aluno, até que esse se assuma responsável por conduzir tal tarefa. Perante essa atividade de construção mútua, Machado et al (2021) reitera que “reconhecer o professor como sujeito de experiência e adulto que se forma implica admitir a aprendizagem como processo interno e que corresponde ao processo de sua autoconstrução como pessoa”. (Machado et al, 2021, p. 04)

Numa perspectiva prática é primordial estabelecer quem foi o profissional docente pré-pandêmico para que se conceba quem ele passou a ser, ou seja, qual/quais práticas foram assumidos por ele no transcorrer dos últimos anos. A partir da análise dos materiais investigados percebe-se que os profissionais docentes agiam em sua maioria rechaçando o uso das tecnologias digitais dentro da sala de aula por não contarem com apoio, infraestrutura e formação específica para as operacionalizar. É possível identificar tal cenário no trabalho de Policarpo e Bergmann (2021) quando discutem a respeito da resistência dos professores em incorporar os aplicativos móveis ao seu ambiente de trabalho por esbarrarem na falta de formação e recursos para isso.

A partir dos textos analisados, empreendemos que a obrigatoriedade da utilização dos aportes tecnológicos no período pandêmico trouxe a necessidade de uma mudança de perspectiva e, conseqüentemente de práticas do educador para lidar com o novo. Não obstante, evidencia-se mediante análise que a escola opera como ambiente fundamental para que ocorra a construção e reconstrução de perfis, os quais podem ser acessados como consequência do mundo cultural e social, correlacionando-se as relações de poder. (Dimbarre; Saleh 2020) Assim, associa-se ao período pandêmico a figura de um educador centrado aos impactos das práticas e em busca de planejamentos mais plurais. (Cobucci, 2022)

4.2.3 A concepção do digital para educação formativa e autoformativa

Pensar na utilização das tecnologias digitais sob a ótica da formação continuada, em vias de autoformação e aprendizagem coparticipativa, é pensar na escola do futuro. Ademais, todos os percursos tomados a fim de fazer (re) existir a

escola e suas dinâmicas nos leva a abandonar práticas e agregar sentidos aos trabalhos pedagógicos desejáveis.

Em seu trabalho Machado et al (2021) considera que “pensar a educação e os processos formativos a partir dos contextos atuais é urgente e necessário”. (Machado et al, 2021, p. 14) Assim como, estabelecer as estratégias para que ocorra uma ressignificação da escola e do trabalho realizado através dela é indispensável.

Para a tarefa de ressignificação das práticas escolares, em meio ao período pandêmico, o educador, ainda que comprometido com o desenvolvimento real dele e de seus alunos, esbarrou em inúmeros desafios de ordem material, institucional e simbólico. O que reitera incessantemente a necessidade de uma política de formação e autoformação possibilitadoras de outras práticas, também, formativas. Nesse aspecto, considerando a atual necessidade de operacionalizar a escola por meio digital, Machado et al (2021) aponta que:

O uso das tecnologias pela ótica da formação continuada, considerando as premissas da autoformação e da aprendizagem colaborativa, pode ser compreendido como uma importante ferramenta que possibilita e amplia as condições de interação e cooperação entre os docentes, favorecendo os processos formativos. No entanto, são necessárias mais evidências que suportem essa interdependência entre as TIC, a autoformação e a aprendizagem colaborativa. (MACHADO et al, 2021, p.07)

Diante das postulações supramencionadas, há o indicativo quanto a necessidade de célere reflexão e enfoque sobre a utilização das TDIC no auxílio das práticas formativas e autoformativas de professores, e tal encaminhamento se dá por estarmos diante de uma demanda nova, qual consiste em incorporar uma melhor utilização de aportes tecnológicos para também atender a reformulação do currículo. Contudo, a expansão dessas tecnologias em ambiente educacional, demonstra que juntamente a necessidade de utilizá-las surge a necessidade de compreendê-las e remontar práticas de coparticipação e aprendizagem autônoma.

Para Silva e Teixeira (2020) o envolvimento do professor com as tecnologias digitais da informação e comunicação podem servir para auxiliar a formação desse profissional em diversas áreas do conhecimento, de modo que o auxiliará no desenvolvimento de todo projeto pedagógico. No trabalho das autoras em questão, há o evidenciamento que:

[...] o pensamento de que o professor estará sempre apto a ensinar é uma falácia, a formação docente é uma constância, ou seja, é permanente. Por isso, quando o professor tem contato, manuseio com as tecnologias, ao

mesmo tempo ele está em um processo autoformativo que o ajudará em sua prática docente. (SILVA; TEIXEIRA, 2020, p.70076)

A associação das tecnologias digitais com a (auto)formação de professores, encaminha a observarmos as práticas utilizadas ou não pelos docentes para assumir outros perfis identitários, os quais surgem de acordo as respostas dadas ao trabalho desses docentes. Dentro dos processos educacionais, a cultura digital sempre foi posta condicionalmente a uma esfera futurista, e dentro do ambiente escolar foi, equivocadamente, tida como instrumento de distração. Não podemos, nem por vias de hipótese, romantizar o acontecimento de uma pandemia ou a má operacionalização das ferramentas tecnológicas dentro da escola, porém nesta ocasião houve um sentido integrador a esses aportes que a partir de então puderam ser vistos como ferramentas fundamentais na relação professor-aluno, ensino-aprendizagem.

Foi na integração de práticas atuais e na legitimação do ciberespaço que a educação e o educador acessaram formas mais tecnológicas e integrativas para compor o trabalho pedagógico. Ao confrontarmos a realidade das escolas públicas, depreendemos que o conceito de ensino remoto se apresentou como menos acessível e contemplativo, pois a população mais vulnerável não alcançou tal direcionamento de forma plena e desejada. Contudo, aproximou o alunado de práticas já acessadas, porém sob outras finalidades. O trabalho de Policarpo e Teixeira (2021) reconhece que:

Com a evolução das tecnologias digitais, a sociedade se adaptou e se apropriou delas, incorporando-as em muitas atividades cotidianas, principalmente o smartphone, que se converteu na extensão de nossas mãos. Por outro lado, quando entramos no ambiente escolar, essa questão e essa mudança parecem ser esquecidas, e as tecnologias digitais são muitas vezes rechaçadas e tachadas como de uso exclusivo para o lazer, que não podem ser incorporadas no processo pedagógico dentro da escola. (POLICARPO; TEIXEIRA, 2021, p.11)

À frente da utilização das tecnologias digitais, o público escolar precisou lidar com uma outra questão bastante enigmática, o espaço. A esse fator recaem também as implicabilidades da diversificação de perfil do educador, pois há a transposição de um ambiente referencial, a sala de aula, para um território íntimo, a casa. Ambos os espaços, dentro do contexto remoto emergencial, se tornaram o mesmo, deixando de haver um lugar de atuação e um lugar de retorno e recolhimento. Para Nunes e Souza (2021) com a quebra dessa “territorialidade” “o que se observou foi o acúmulo ou sobreposição de demandas oriundas do exercício profissional e do ambiente

doméstico que passa a se configurar como um único contexto”. (Nunes; Souza, 2021, p.07) Ao considera também essa problemática, Calderari et al (2022) reitera que:

Este contexto de trabalho repleto de dificuldades fez com que as professoras e professores ficassem com o ônus de se dispor 24 horas por dia ao trabalho, tendo em vista que, devido a extensão de suas rotinas, já se sentiam como professores 24 horas por dia (CALDERARI, 2022, p.505)

Ao tratar sobre o domínio docente a esses espaços, imerso em uso tecnológico, Moran (2000) refletiu:

O que muda no papel do professor? Muda a relação de espaço, tempo e comunicação com os alunos. O espaço de trocas aumenta na sala de aula virtual. O tempo de enviar ou receber informações se amplia para qualquer dia da semana. O processo de comunicação se dá na sala de aula, na internet, no e-mail, no chat. É um papel que combina alguns momentos do professor convencional – às vezes é importante dar uma bela aula expositiva – com mais momentos de gerente de pesquisa, de estimulador de busca de coordenador dos resultados. É um papel de animação e coordenação muito mais atenção, sensibilidade, intuição (radar ligado) e domínio tecnológico. (MORAN, 2000, p.140-141)

Para a execução da tarefa de ressignificação educacional em tempos de expansão do ciberespaço, alguns aplicativos e ferramentas foram fundamentais, cada um a seu modo, para a consolidação dessas relações distantes e pouco experimentadas no âmbito da educação básica. Assim, houve a eleição de determinadas ferramentas digitais, as quais, dentro da realidade brasileira melhor corresponderam aos educadores e as escolas. Em seu trabalho, Passini, Carvalho e Almeida (2020) elencaram alguns dos aplicativos mais utilizados para as aulas em tempo de pandemia, estes foram: Sistema moodle, Google Classroom, You tube, Facebook, Stream yard, OBS Estúdio, Google drive, Google meet e Jitsi meet.

A partir de estudo, os autores supracitados reportam que a educação vem sofrendo modificações alçadas pelos processos de adaptação realizados pela própria comunidade escolar, principalmente os educadores. Mediante a sistematização dos aportes mais utilizados em território nacional, os autores permitem uma importante observação a respeito do trabalho realizado diante das improváveis circunstâncias da pandemia de Covid-19, as quais implicaram significativas mudanças dos espaços de aprendizagem.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), há o evidenciamento quanto os potenciais mudanças/adaptações sociais que acontecem por intermédio da utilização das tecnologias em campo pedagógico. O documento, que prescreve as condutas a serem adotados pela rede educacional brasileira, aponta que:

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar. (BRASIL, 2018, p. 61).

É importante que se considere as adaptações suscitadas nos sujeitos no campo formativo e educacional nos últimos anos. É evidente que tomadas as proporções de uma pandemia, tais conversões criaram um ambiente favorável à manutenção de práticas e métodos de trabalho escolarizado. Diante desse panorama, Barreto e Guedes (2021), autores analisados dentro da presente dissertação, estimam que “as transformações que sofremos ao longo de nossas vidas mudam nossas identidades pessoais e nos fazem repensar o conceito de integração que temos de nós enquanto sujeitos integrados”, (Barreto; Guedes, 2021, p.03) o que gera uma nova gama de aprendizagens íntimas e sociais que contribuem para uma dinâmica mais contemplativa e integradora de outros sujeitos em exercício de formação. Barreto e Guedes (2021) reiteram ainda que:

A mudança movimenta e gera novos conhecimentos, gera novas aprendizagens que vão sendo construídas nesse processo e não, necessariamente, sobre a qualidade desses conhecimentos. Porém, precisamos, de alguma forma, estar preparados para os desafios iminentes anunciados pelas mudanças que se apresentam. (BARRETO; GUEDES, 2021, p.02)

Diante dos últimos acontecimentos, a sociedade experimentou diversas formas de aprendizagem, algumas legítimas e eficazes, outras nem tanto. Porém, o simples exercício de agregação de novas práticas, favorece o acesso a processos escolarizados mais inovadores e servem como grande estímulo a uma nova perspectiva educacional. É evidente que, assim como afirma Moreira et al (2021) para a implementação desses novos processos “foram demandados saberes que muitas vezes nem faziam parte da formação dos professores” (Moreira et al, 2021, p.10) e tal realidade demanda ainda mais atenção a essas práticas. Contudo, vislumbrar um modelo educacional alicerçado as tecnologias digitais empreendem esforços bem maiores do que o imaginado.

Para a experimentação de um modelo escolar mais digital, devem ser priorizados uma diversidade de aspectos que esbarrem também na diversidade que reside nos sujeitos integradores dessa escola. É fundamental que a instituição encare as ferramentas digitais como materiais auxiliares de educadores dispostos e preparados para as operacionalizar, assim como “é preciso que o docente esteja atento a aspectos emocionais e de infraestrutura que podem criar barreiras no processo de aprendizagem” a partir da disposição dessas ferramentas. (Carreira et al, 2022, p.13)

Em sua pesquisa, Barros e Vieira (2021) mencionam o desenvolvimento de um novo ambiente de aprendizagem suscitado a partir da pandemia que, respectivamente, corroborou para que:

O antigo professor autoritário do método tradicional tenda a desaparecer e o docente assuma o papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem, estimulando os estudantes a desenvolver a criticidade e a lutar por mudanças nas sociedades. (BARROS; VIEIRA. 2021, p.829)

Dentro da perspectiva abordada por Barros e Vieira (2021) há o evidenciamento de um perfil de mediação por parte do educador como possível forma de condução do trabalho pedagógico. Tal conduta, melhor demonstrada a partir da realidade de pandemia de Covid-19, reitera a ideia apresentada por Barreto e Guedes (2021) para o que classificam como estratégias adequadas para garantir respostas positivas do público(educandos). Assim, entende-se que em uma conduta mediadora há uma reformulação aos paradigmas educacionais vigentes até então.

Diante das questões evidenciadas na construção e condução do trabalho do educador em 2020/2021, evidencia-se que, de forma assertiva, a tecnologia ganhou espaço junto a educação básica e reconfigurou a abordagem da escola, dos professores e dos estudantes. Ainda que, tenham se retomado, atualmente, a velha forma de ensinar, as formas de aprender foram acrescidas e jamais serão as mesmas. Nesse tempo, explicitamente, perceberemos as tecnologias digitais como as mais importantes ferramentas de manutenção da escola e de suas práticas.

Considerações Finais

Os artigos submetidos à esta revisão de literatura revelaram que para a manutenção das atividades educacionais, no período de emergência sanitária de covid-19, os educadores e educadoras necessitaram dispor de uma gama de perfis, os quais os habilitaram enquanto sujeitos multifacetados e propensos a assumirem condutas de formação individual e coletiva.

No percorrer da presente pesquisa evidenciou-se que além do incisivo caráter de readequações de práticas e de perfis docentes durante a pandemia (2020), ergueu-se uma desafiadora problemática quanto a utilização de ferramentas digitais nas dinâmicas de ensino-aprendizagem, reportando ao exercício de aplicabilidade das tecnologias digitais a dura carga da má estruturação do aparelho educacional do Brasil.

À vigência das tecnologias digitais em campo pedagógico, a pesquisa aponta forte limitação de uso por parte das instituições de ensino, o que reitera a necessidade de reflexão à abordagem “instrumentalizadora” dada a esses elementos, e que muito empobrece o referencial de “novidade” proposto através deles. Infelizmente, os discursos feitos em prol da inclusão das tecnologias digitais para a educação básica esbarraram na pouquíssima descrição sobre como os educadores necessitariam aplicar os aportes digitais ou diversificar suas condutas através deles, e tais fatores encaminham ao reconhecimento de que o campo prático foi o maior determinante para a diversificação dos saberes e dos perfis do público da escola.

Em 2020, no contexto das práticas educativas envoltas sob discursos prescritivos, figurou-se dois universos distintos que confluíram em descompasso no estabelecimento de grande parte das metodologias pedagógicas. Nesse âmbito, a lacuna entre os “dizeres” documentados e os fazeres dos educadores agiu como mais um obstáculo da educação realizada durante a pandemia. No cenário de paralelismos entre as prescrições e as práticas remontamos ao pensamento foucaultiano, o qual destaca a dualidade das relações de poder envoltas na disposição dos saberes, endossando uma reflexão sobre o discurso e a sua materialização. Nesse contexto, percebe-se a existência de assimetria na distribuição dos conhecimentos, assim como arbitrariedade entre o que é produzido e o que é enunciado.

Iniciamos este trabalho de pesquisa ancorados ao desejo de compreender qual o diagnóstico apresentado pelos artigos científicos publicados no período de 2020 a 2023 acerca das práticas dos professores e professoras de língua portuguesa. Para o alcance do nosso objetivo foram definidos objetivos específicos, os quais voltaram-se a identificar as principais questões abordadas na formação dos professores e professoras de língua portuguesa no último século; mapear o fluxo das práticas, experiências e desafios dos professores de língua portuguesa na realização de trabalho mediado pelas tecnologias digitais; verificar, junto a produção científica do período pandêmico, qual a incidência das produções acerca de novas práticas docentes em aulas de língua portuguesa; avaliar, mediante os resultados das análises dos artigos selecionados para revisão, se as práticas experimentadas pelos professores e professoras de língua portuguesa os permitem acessar outros perfis docentes.

Ainda no início do estudo foram evidenciadas grandes problemáticas à formação dos educadores no Brasil, destacando-se a morosidade na criação de institutos voltados a preparação docente no país. Nesse viés, a pesquisa mostra o reconhecimento tardio sobre a necessidade de fundação de instituições destinadas à profissionalização de professores, o que se figurou sob uma latente ausência de políticas públicas a esse sentido e encaminhou a lastimável realidade de desprestígio que recai sobre a profissão docente em nosso território.

No tocante a incorporação das tecnologias e das condutas metodológicas requeridas mediante ao cenário de emergência sanitária de covid-19, a pesquisa revelou novos direcionamentos à forma de gerir os espaços educacionais, ao passo que a estreita relação entre o século XXI e as metodologias de natureza digital operaram como transmutadoras de uma ordem de reprodução de conhecimento.

Dentro do nosso estudo, a compreensão acerca das mudanças que acompanharam a utilização das tecnologias em campo educacional segue ao reconhecimento de que são necessárias práticas plurais e que promovam situações de ensino-aprendizagem significativas. Nesse contexto, há de se considerar que dentro dos exercícios escolarizados, a docência e a discência ocuparam espaço de interdependência, favorecendo um novo perfil de professores para atender a um novo perfil de alunos e de escola.

Notoriamente, desde a instauração do período de emergência, a influência exercida pelas tecnologias digitais foi determinante para a consolidação das novas relações entre professores e alunos, assim como influenciaram as mudanças ou rotações de perfis profissionais adotados pelos educadores. Nesta relação professor-aluno evidenciada ainda por Freire (1987) elucida-se que a interdependência que deve haver entre os atores da escola se firma como um caminho educacional mais próximo, coeso e transformador de práticas.

Incisivamente, a pesquisa revelou que a utilização das tecnologias digitais durante o período pandêmico (2020) causou importantes alterações sobre a vida e as relações humanas, imprimindo mudanças nos valores e nas atitudes dos sujeitos, ao passo que promoveram uma significativa participação dos sujeitos no contexto sociocultural. Dessa forma é possível perceber o valor e a importância do espaço dado às tecnologias digitais nas dinâmicas escolares e sociais, pois, apesar da abrangência limitada pelos fatores socioeconômicos, elas funcionaram como portais de acesso ao mundo quando a interação física era limitada ou impossibilitada.

Na busca por melhor compreensão sobre os exercícios de reelaboração de perfil realizados pelos educadores de língua portuguesa mediante a concepção do ensino remoto, nos voltamos a buscar materiais científicos elaborados para a área e/ou organizados por profissionais da área do ensino de português. A partir desse cenário, esbarramos na baixíssima oferta de materiais desenvolvidos por professores e professoras com experiência na educação básica, o que figura, mais uma vez, uma contundente distância entre os processos teóricos e práticos que compõe o todo educacional. Diante dessa perspectiva, os artigos analisados revelam que há carência de registros sobre o que é experienciado dentro dos limites das salas de aula, o que acarreta um baixo “rastreo” sobre a aplicabilidade das tecnologias digitais dentro desses espaços.

Ainda que dada a problemática supramencionada, os materiais acessados permitiram o alcance dos objetivos perseguidos pela pesquisa, os quais se propuseram a: Identificar as principais questões abordadas na formação dos professores e professoras de língua portuguesa no último século; mapear o fluxo das práticas, experiências e desafios dos professores de língua portuguesa na realização de trabalho mediado pelas tecnologias digitais; verificar, junto a produção científica do período pandêmico, qual a incidência das produções acerca de novas práticas

docentes em aulas de língua portuguesa; avaliar, mediante os resultados das análises dos artigos selecionados para revisão, se as práticas experimentadas pelos professores e professoras de língua portuguesa os permitem acessar outros perfis docentes.

Os objetivos aqui descritos puderam ser contemplados, uma vez que as análises apresentadas pelas seções da pesquisa revelaram lacunas na política de formação profissional dos professores brasileiros, assim como a necessidade de readequação de práticas educacionais em meio a realidade tecnológica e a importância da produção científica dos profissionais da educação básica que, apesar de escassa, é clara ao elencar a diversidade de perfis acessados pelos professores durante a pandemia (2020).

Para a contemplação dos objetivos perseguidos pela pesquisa, foram analisados documentos e materiais voltados à cultura formativa de profissionais da educação no Brasil; ergueu-se o evidenciamento sobre o trabalho desenvolvido pelos professores, sobretudo, de português a partir da utilização das tecnologias digitais; verificou-se e analisou-se a produção científica dos profissionais da área de língua portuguesa, identificando um sequencial de categorias docentes acessadas pelos professores durante o período de 2020-2023. Assim, através das contribuições dos autores investigados foi possível obter análises e construir caminhos de compreensão válidos à problemática: Como as pesquisas científicas do período de 2020-2023 descrevem as práticas dos professores e professoras de língua portuguesa durante o período de pandemia de covid-19?

O trabalho educacional desenvolvido e aplicado pelos profissionais, sobretudo, de língua portuguesa nos últimos três anos pôde ser evidenciado à medida em que as práticas pedagógicas se reconfiguraram para contemplar os processos escolarizados e a reestruturação dos perfis docentes. Como respostas apresentadas a esse setor, encontramos descritos ao longo dos artigos analisados uma gama de perfis de professores que puderam ser acessados durante o período pandêmico, a saber: “professor improvisador”, “professor protagonista”, “professor planejador”, “professor sobrecarregado”, “professor resiliente”, “professor autodidata”, “professor pesquisador”, “professor reinventor”, “professor desnorteado”, “professor mediador”, “professor construtor”, “professor facilitador”.

Mediante a estruturação das categorias de perfis dispostos no desenvolvimento prático dos educadores, houve o atravessamento da preparação desses profissionais para conduzirem seus fazeres junto à disposição das ferramentas digitais. Parte dos educadores contaram, no período remoto, com a disponibilização de cursos de orientação ao desenvolvimento de aulas on-line. Contudo, tal disponibilização ocorreu de modo restrito dando, dentro dos artigos analisados, uma maior incidência a descrição dos educadores como: improvisador, desnortado e sobrecarregado.

Evidentemente, as categorias de perfis docentes denunciadas nos artigos analisados são indicativas da grande necessidade de readequação de práticas requeridas pela escola nos últimos tempos, o que permite a categoria descrita como “professor reinventor” permear por todas as outras categorias enunciadas, ou seja, um professor que reinventa o seu trabalho e as formas como ele é direcionado também age de modo resiliente, podendo planejar ou improvisar suas rotas e construir uma dinâmica facilitadora da aprendizagem. Desse modo, no transcorrer das análises, os artigos revelaram a possibilidade de coexistência de algumas categorias de perfis em um único sujeito educador.

A partir dos materiais analisados foi possível diagnosticar que as categorias “sobrecarregado” e “desnortado” foram acessadas a partir da incorporação indiscriminada de tarefas ao repertório docente. Tal fator, oriundo da reorganização do trabalho exigiu a mobilização de grandes esforços por parte dos docentes, levando os mesmos a incorporarem novas funções envoltas na disposição de “atividades acessórias”, com o objetivo de atender às demandas dos alunos. (Calderari et al, 2022, p.503)

De certo, através desse estudo podemos dimensionar que o período de emergência e toda a situação de pandemia pela qual professores e alunos passaram, ocasionou mudanças e, em certo sentido, avanços para o repertório metodológico da escola. O professor nesse período foi confrontado à realização de novas práticas e assertivamente, pôde ser mediador de um processo educacional alternativo que, apesar dos percalços deu certo. Obviamente, não se deve propor uma ótica romantizadora aos acontecimentos desse período, porém é importante que se compreenda que houve o aceleração de processos educacionais, os tornando um pouco mais integrativos e plurais.

Evidentemente, diante do presente trabalho de pesquisa, notou-se um encaminhamento comum a abordagem dos fatores econômico, social e estrutural dentro do trabalho desenvolvido a partir da utilização das tecnologias digitais nas escolas. Assim, os textos aqui analisados, destacam, em uníssono, que além do conceito de tecnologia transcender sua utilização como aporte, operou sobre os educadores, do período de pandemia de covid-19, as implicações de sobrecarga e incorporação de novas funções.

Aos professores de língua portuguesa, imersos nesta realidade de sobrecargas, evidenciando pouco ou nenhum domínio tecnológico, e lançados à flexibilização de suas práticas, espaço e tempo, recaiu a laboriosa tarefa de sobrepor as dificuldades impostas pela pandemia, validando a importância de se estabelecer um contato próximo com a língua e com os multiletramentos. Nesse âmbito, a pesquisa revela que é imprescindível a inserção dos educadores nas dinâmicas de utilização dos espaços virtuais de ensino.

A partir dos artigos analisados pela pesquisa foi possível identificar que, dentro do trabalho de reorganização da escola (2020), houve a sobressalência dos prejuízos educacionais vividos pelas classes menos abastardas, pois se nos voltarmos ao público integrante das instituições de educação pública vemos que as deficiências estruturais das escolas pesaram demasiadamente sobre o desempenho dos seus integrantes, evidenciando que as discrepâncias sociais foram também um fator determinante para a transfiguração do perfil do professor.

Em suma, diante da identificação de perfis requeridos e privilegiados dentro das dinâmicas escolares nos últimos anos, os artigos analisados inferem que houve uma expansão dos processos educacionais e uma maior rotatividades das práticas dos professores, possibilitando a sustentação da escola. Na efetivação dessas práticas, os artigos conferem destaque a alguns aplicativos digitais, responsáveis por dinamizar e possibilitar as aulas durante a pandemia (2020), a saber: Sistema moodle, Google Classroom, You tube, Facebook, Stream yard, OBS Estúdio, Google drive, Google meet e Jitsi meet.

As ferramentas supramencionadas marcaram no Brasil uma fase de reorganização importante, sinalizada por uma dinâmica de dependência digital clara e bastante desafiadora. Contudo, proporcionaram dentro do período pandêmico,

finalizado em maio de 2023, outra abordagem as práticas educacionais, contribuindo com maior integração aos multiletramentos. Infelizmente, em uma realidade pós-pandemia a utilização dessas TDICs voltou a ocupar uma posição acessória junto à escola, isolando o período emergencial e as alternativas educacionais acessadas nele. Em suma, compreende-se que as medidas tomadas em prol da reconfiguração da escola (2020) foram fortemente abstraídas ao passo que os educadores, agora mais conscientes sobre a propensão plural de seu perfil, seguem reelaborando seus fazeres e as roupagens da escola.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn Rosalina Gama. Novas Tecnologias: instrumento, ferramenta ou elementos estruturantes de um novo pensar? **Revista da FAEEBA**, Salvador, p. 141-152, 1998.

ANTÔNIO, Flávio Barbosa Moreira; Sonia Kramer – Contemporaneidade, Educação e Tecnologia – **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial p. 1037 – 1057 – out. 2007.

AQUINO, Julio Groppa. **Foucault, arquivo, educação: dez pesquisas**. . Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2020. DOI: Disponível em: www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/530 . Acesso em 1 setembro. 2023.

BARRETO, Denise Aparecida Brito; GUEDES, Neide Cavalcante. Anotações sobre educação na pandemia e o trabalho remoto: de onde falamos?. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 14, n. 33, p. e15941, 2021. DOI: 10.20952/revtee.v14i33.15941. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/15941>. Acesso em: 26 de jan. 2023.

Barros, F., & Vieira, D.A. (2021). OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE PANDEMIA. Aspectos conceituais voltados para a educação.

BERTOCCHI, Sônia; et al. (org). **Novos modos de Aprender e Ensinar**. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013.

BEZERRA, N. P. X.; VELOSO, A. P.; RIBEIRO, E. Resignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 323917, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v2i3.3917. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3917> Acesso em: 14 out. 2023.

BORN, B. (2019) **O Papel da prática na formação inicial de professores /** organização Instituto Península, Profissão Docente. – 1. ed. – São Paulo : Moderna, 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Brasília: **MEC/Secretaria de Educação Básica**, 2018. Disponível: [BNCC EI EF 110518 versaofinal site.pdf \(mec.gov.br\)](http://BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf(mec.gov.br)) Acesso em: 22 abril 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 01, de 15 de maio de 2006 – **Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso de Pedagogia –** Licenciatura. 146 Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO \(mec.gov.br\)](http://CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO(mec.gov.br)) Acesso em: 18 abril 2022.

BRASIL, CNE/CP. Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: [Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 \(mec.gov.br\)](#) Acesso em: 2 de março de 2023.

BRASIL, CNE/CP. Parecer CNE/CP nº 9, de 28 de abril de 2020, que versa sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: [Parecer CNE/CP nº 9/2020, aprovado em 8 de junho de 2020](#) Acesso em: 2 de março de 2023.

BRASIL, CNE/CP. Parecer CNE/CP nº 11, de 07 de julho de 2020 - Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Disponível em: [Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020](#) Acesso em: 2 de março de 2023.

BRASIL, CNE/CP. Parecer CNE/CP nº 15, de 06 de outubro de 2020 - Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que 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. Disponível em: [Parecer CNE/CP nº 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020](#) Acesso em: 2 de março de 2023.

BRASIL, CNE/CP. Parecer CNE/CP nº 16, de 09 de outubro de 2020 - Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. Disponível em: [Parecer CNE/CP nº 16/2020, aprovado em 9 de outubro de 2020](#) Acesso em: 2 de março de 2023.

BRASIL, CNE/CP. Parecer CNE/CP nº 19, de 08 de dezembro de 2020 - Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que 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. Disponível em: [Parecer CNE/CP nº 19/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020](#) Acesso em: 2 de março de 2023.

CALDERARE, E. B; VIANNA, F. R. P; MENEGHETTI, F. **Artigos** • REA, Rev. eletrôn. adm. 28 (2) • Mai-ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-2311.356.112251> Acesso em: 22 de fev. 2023

CARDOSO, L. (2003). Formação de professores: mapeando alguns modos de ser-professor ensinados por meio do discurso científico-pedagógico. In: PAIVA, Edil (org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro, DP&A.

CARREIRA, F.; BARRETO, R.; SANTIAGO, I.; BRUSTEIN, J. - Ensino remoto em tempos de pandemia: oportunidades para uma aprendizagem transformadora Rev. adm. empres. 63 (1) • 2023 • <https://doi.org/10.1590/S0034-759020230106> Acesso em: 22 de fev. 2023

COBUCCI, P. Novas práticas de ensino de língua portuguesa em ambientes virtuais multifacetados de aprendizagem. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC,

v. 22, n. 1, p. 105-124, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-220108-9621> Acesso em: 29 de jan. 2023

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Editora Gente, 2004.

COSTA-HUBES, T.C.C; KRAEMER, M.A. **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes** / Terezinha da Conceição CostaHübes, Márcia Adriana Dias Kraemer, (organizadoras). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

COSTA, S. R.; DUQUEVIZ, B.; PEDROZA, R. Tecnologias Digitais como Instrumentos Mediadores da Aprendizagem dos Nativos Digitais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, Número 3, setembro/dezembro de 2015: 603-610.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DALBOSCO, C. A. Pragmatismo, teoria crítica e educação: ação pedagógica como mediação de significados. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI UNESCO no Brasil SAS Quadra 5 — Bloco H lote 6 Ed. CNPq/IBICT/UNESCO 9º and. 70070-914 — Brasília-DF Impresso no Brasil — janeiro de 1998. [Educação: um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI; 1998 \(dhnet.org.br\)](https://doi.org/10.1590/1982-4017-220108-9621) Acesso em: 23 agosto 2022.

DEWEY, J. Liberalismo, liberdade e cultura. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1970.

DIMBARRE, M. C.; SALEH, P.O. Identidade, letramento e dialogismo nas aulas de língua portuguesa do 5º ano do ensino fundamental - **Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 9, n. 16, jan./jun. 2020** <https://doi.org/10.33871/22386084.2020.9.16.302-328> Acesso em: 26 de jan. 2023.

DUNDER, K. Relatório R7-Educação-23.06.2022. Disponível em: [Relatório mostra o impacto da pandemia na América Latina: 'uma catástrofe educacional' - Notícias - R7 Educação.](https://www.r7.com/brasil/educacao/2022/06/23/relatorio-mostra-o-impacto-da-pandemia-na-america-latina-uma-catastrofe-educacional-noticias-r7-educacao/) Acesso em: 27 setembro 2022.

ELIAS, V. M. Escrita e práticas comunicativas na internet. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011. p. 159-166.

ESTADO DE MINAS, Pandemia “congela” a educação de milhões de crianças na América Latina. Disponível em: [Pandemia "congela" a educação de milhões de crianças na América Latina - Internacional - Estado de Minas. Disponível em: dez de maio 2022](https://g1.globo.com/brasil/educacao/2022/05/pandemia-congela-a-educacao-de-milhoes-de-criancas-na-america-latina-internacional-estado-de-minas-disponivel-em-dez-de-maio-2022/) Acesso em: 26 de abr. 2023.

FARIAS, L. Agência Brasil- **Empresa Brasil Comunicação EBC** sede: SCS – Quadra 8 – Bloco B 50/60 – 1º Subsolo – Edifício Venâncio 2000. Disponível: [Brasil tem 134 milhões de usuários de Internet, aponta pesquisa | Agência Brasil \(ebc.com.br\)](https://www.ebc.com.br/brasil/134-milhoes-de-usuarios-de-internet-aponta-pesquisa-agencia-brasil/) Acesso em 04 de abril.2023.

FATTORI, C. C. T.; XIMENES, S. B. A resposta educacional às consequências da pandemia de Covid-19 e a atuação da rede temática. RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 64 a 93, 2021.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FOUCAULT; M. Trad. VASSALO; Ligia M. Ponde. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro. 1984. Vozes. p. 177.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 9. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984. p. 75.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981- 1982)**. Tradução Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, M. 1990. **Tecnologías del you y otros textos afines**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 145.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: ([Assessoria Acadêmica Educação bancária: o que defende a pedagogia freiriana? \(vamosescrever.com.br\)](http://vamosescrever.com.br)). Acesso em: 02 agosto 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GOMES, M. M.; FERRERI, M.; LEMOS, F.. O cuidado de si em Michel Foucault: um dispositivo de problematização do político no contemporâneo. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 30, n. 2, p. 189–195, maio 2018.

HEDEGAARD, M. A Zona de Desenvolvimento Proximal como base para o ensino. In: DANIELS, Harry (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HIGGINS, J. P. T., GREEN, S. (ed). *Cochrane handbook for Systematic Reviews of Interventions*. Version 5.1.0. London: The Cochrane Collaboration, 2011. Disponível em: <http://handbook.cochrane.org>. Acesso em: 25 maio 2023.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

KENSKI, V. M. **Aprendizagem Mediada Pela Tecnologia**. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.4, n.10, p. 47-56, set/dez. 2003. Disponível em: ([1](http://vamosescrever.com.br)) [Aprendizagem Mediada Pela Tecnologia | Vani Kenski - Academia.edu](http://vamosescrever.com.br). Acesso em: 30 março 2022

Lalueza, J. L., Crespo, I., & Camps, S. (2010). As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. Em C. Coll, & C. Monereo (Orgs.), **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as**

tecnologias da informação e da comunicação (N. Freitas, Trad., pp. 47-65). Porto Alegre: Artmed.

LÉVY, P. **A Inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo, SP: Loyola, 1998.

LIMA, T, C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos Metodológicos na Construção do Conhecimento Científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Kátal.**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LOPES, A. L. M.; FRACOLLI, L. A. **Revisão Sistemática de Literatura e Metassíntese Qualitativa**. Dez.2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400020> Acesso em: 29 de mar.2023.

MACHADO, B. G.; MACHADO, A. J.; WIVES, K. L.; SILVA, F. G. **O Uso das Tecnologias como ferramenta para formação continuada e autoformação docente**. Revista Brasileira de Educação. Porto Alegre, RS, Brasil. V.26 e260048 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260048>. Acesso em: 26 jan. 2023.

MARQUES, R. A resignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da covid-19. Boletim de conjuntura (boca), ano II, vol. 3, n. 7, 2020.

MARTINS, A. P. S.; SILVA, H. R. da. O ensino de língua portuguesa na pandemia: os desafios da docência no contexto remoto. Revista Práxis, [S. l.], v. 3, p. 157–180, 2021. DOI: 10.25112/rpr.v3.2589. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2589>. Acesso em: 14 out. 2023.

Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. [vol_1_rcnei .pdf \(mec.gov.br\)](#) Acesso em: 13 de dez. 2022.

MINHOTO, M. A. P.; PENNA, M. G. O. Valorização do magisterio ou darwinismo profissional?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 19, n. 70, p. 149-164, jan. 2011. ISSN 1809-4465. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/457>>. Acesso em: 18 oct. 2023.

MONTOAN, M.T.E. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. Petrópolis: Vozes,2004.

MOREIRA, A. F. B. Formação de professores e currículo: questões em debate. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 29, n. 110, p. 35–50, jan. 2021.

Morin, E., 1921- **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000

MOTA, F. A. B. da. **O ensino da filosofia da educação como arte da superfície**. 2014. 161 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Curso de Doutorado em Educação. Teresina, 2014.

Moura, M. C. (2009). Organização do espaço no contexto da educação infantil de qualidade. *Revista Travessias*, 3(3), 140-158.

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. O passado e o Presente dos professores. p. 13-34. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NUNES, C.P.; FARIAS D.F. R.; SOUZA, E. M. de F. **A educação na pandemia: indagações sobre trabalho docente, currículo e ensino remoto**. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 14, n. 33, p. e16047, 2021. DOI: 10.20952/revtee.v14i33.16047. Disponível em:

<https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/16047> Acesso em: 14 out. 2023.

NUNES, R. H.; SILVA, K. A. Ensino de língua portuguesa e gêneros discursivos: proposta de uma educação humanizadora em tempos pandêmicos. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 71-86, jan./abr. 2022.

OMS-Organização Mundial da Saúde (2011, 5 de janeiro). Um relatório sobre saúde. Comunidade dos países de língua portuguesa (CPLP). rua de São Caetano, 32.1200-829 Lisboa Portugal. Disponível em: [untitled \(who.int\)](https://www.who.int) Acesso em:13 ago.2022.

PARAÍSO, M. A. (2007). **Currículo e Mídia Educativa Brasileira: Poder, Saber e Subjetivação**. Chapecó: Argos, 2007.

PASSINI, C. G.D.; CARVALHO É.; ALMEIDA, L. H. C. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. *Observatório Socioeconômico da Covid-19*, 29 junho de 2020.

PEROVANO, N. S.; SOUSA, B. C. S. **Base Nacional Comum Curricular: a proposta de trabalho com a linguagem oral e escrita em diálogo**. *Cadernos da FUCAMP*, v. 17, n. 30, 2018. Disponível em:

<http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/viewFile/1141/967>.

Acesso em ago.2022.

POLICARPO, K.; BERGMAANN, J. C. Aplicativos móveis como recursos didáticos digitais: um mapeamento na educação formal Policarpo e Bergmann | *Texto Livre* | Belo Horizonte | v.14 | n.3-2021. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.24923> Acesso em 28 de jan.2023.

RHEINGOLD, H. *Net Smart: How to Thrive Online*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 2012.

RODRIGUES, R. Prefácio. In: SANTOS, L.; SIMÕES, D. (Orgs.). *Ensino de Português e Novas Tecnologias. Coletânea de textos apresentados no I SIMELP*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009. 160 p.

SACCOL, E.; SCHLEMMER, A.; BARBOSA, J. M-learning e U-learning: **Novas Perspectivas da Aprendizagem Móvel e Ubíqua**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 7, n. 14, p. 15-22, set./dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3446/3010>. Acesso em: 10 junho 2022.

SANTOS, F. M. A. dos. (2018). Multiletramentos e ensino de língua portuguesa na educação básica: uma proposta didática para o trabalho com (hiper)gêneros multimodais. **Signo**, 43(76), 55-65. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/signo.v43i76.10671>. Acesso em: 30 julho 2022.

SCOCUGLIA, A. C. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 7. ed. - Joao Pessoa: Editora da UFPB, 2019.

SIEMENS, G. Conectivismo: Uma Teoria de Aprendizagem para a Idade Digital. Competências profissionais In: **Webcompetencias**. 2004. Disponível em: <http://www.webcompetencias.com/textos/conectivismo.html>. Acesso em: 13 agosto 2022.

SILVA, F. G. Ensino de Português e Novas Tecnologias. **Coletânea de textos apresentados no I SIMELP**. Liliane Santos & Darcilia Simões (orgs.) – Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009. 160 p.

SILVA, N. M. A. DA.; FREITAS, A. S. DE. A ética do cuidado de si no campo pedagógico brasileiro: modos de uso, ressonâncias e desafios. *Pro-Posições*, v. 26, n. 1, p. 217–233, jan. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507613>. Acesso em: 21 ago. 2023.

SILVA, M. A. da; Teixeira, R. C. (2020). Tecnologias digitais na educação: reflexões sobre a formação docente. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 5(7), 70076-70087.

SOMERS, P.; DAVIS, C.; FRY, J.; JASINSKI, L.; LEE, E. Capitalismo acadêmico e universidade empresarial: algumas perspectivas das Américas. **Roteiro**, [S. l.], v. 43, n. 1, p. 21–42, 2018. DOI: 10.18593/r. v43i1.13088. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/13088>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SOUZA, E. M. F. **Linguagem: currículo e formação docente**/ Ester Maria de Figueiredo Souza; revisão da linguagem Jorge Augusto Alves da Silva. - Vitória da Conquista: Edições UESB, 2011.

Tardif, M. (2002). **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

TOMAZINHO, P. O que é Ensino Remoto Emergencial e porque não é Ensino a distância. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jlh-bEYy-s8>. Acesso em: 15 jan. 2023.

VEIGA-NETO, A. **Cultura e Currículo**. Contrapontos – ano 2 – n. 4 – Itajaí, jan/abr 2002.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1986.

ZAJAC, D. (2020) **Ensino Remoto na Educação Básica e Covid-19: Um Agravo ao Direito à Educação e outros Impasses**. Disponível em: [Ensino remoto na Educação Básica e COVID-19: um agravo ao Direito à Educação e outros impasses – Escola Preparatória da UFABC](#). Acesso em: 12 junho 2022.