



Docências e Movimentos Formativos: Desafios e Tensões nas Práticas Pedagógicas

Doris Pires Vargas Bolzan¹  <https://orcid.org/0000-0002-1704-008X>

Maria Isabel da Cunha²  <https://orcid.org/0000-0003-4129-7755>

Ana Carla Hollweg Powaczuk³  <https://orcid.org/0000-0001-7445-8602>

^{1,3} Universidade Federal de Santa Maria, ² Universidade Federal de Pelotas

RESUMO

Neste artigo, discutem-se as implicações do cenário pandêmico na reconfiguração das docências no contexto universitário. A dinâmica interdiscursiva proposta abrange as dimensões macro e micro das políticas educacionais em curso e os tensionamentos que delas decorrem nas instituições de ensino superior, em especial, no que tange à autonomia pedagógica e à sua relação com o trabalho docente. Nessa perspectiva, problematizam-se as (in)visibilidades manifestadas no e pelo trabalho pedagógico diante da transposição dos modelos presenciais de ensino para os modelos digitais. Os processos de transição em andamento circunscrevem o modo como o trabalho pedagógico é compreendido e vivenciado pelos professores e estudantes, permeados pelas dinâmicas institucionais, exigindo novos desenhos pedagógicos. Nesse cenário, busca-se a defesa de políticas institucionais capazes de impulsionar movimentos formativos e disrupções necessárias aos contextos insurgentes, favorecendo a geratividade e o protagonismo docente e discente nas IES.

PALAVRAS-CHAVE

Educação superior. Formação de professores. Desenvolvimento profissional. Docências. Movimentos formativos.

Correspondência ao Autor

¹ Doris Pires Vargas Bolzan

E-mail: dbolzan19@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria

Santa Maria, RS, Brasil

CV Lattes

<http://lattes.cnpq.br/3167841618840023>

Submetido: 03 jan. 2021

Aceito: 09 out. 2021

Publicado: 26 jan. 2022

 [10.20396/riesup.v8i0.8663812](https://doi.org/10.20396/riesup.v8i0.8663812)

e-location: e022032

ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



Teaching and Formative Movements: Challenges and Tensions in Pedagogical Practices

ABSTRACT

In this article what is discussed are the implications of the pandemic scenario in higher education teaching reconfiguration. The interdiscursive dynamic proposed involves current macro and micro educational politics dimensions, as well as the tensions which take place in higher education institutions, especially what refers to pedagogical autonomy and its relation with teaching activity. Under this perspective, (in)visibilities presented in and by pedagogical work, facing the transposition from face-to-face teaching model to digital ones are problematized in this study. These current transition processes circumscribe the way pedagogical work is understood and experienced by professors and students, which are pervaded by institutional dynamics, demanding new pedagogical configurations. In this scenario, the authors defend institutional politics, which are able to stimulate formative movements and necessary disruptions for insurgent contexts, bringing benefits for the creation and protagonism of teaching and students generation in higher education.

KEYWORDS

Higher education. Teaching education. Professional development. Teachings. Formative movements.

Docencias y Movimientos Formativos: Desafíos y Tensiones en las Prácticas Pedagógicas

RESUMEN

Este artículo problematiza las implicaciones del escenario pandémico en la reconfiguración de la docencia en el contexto universitario. La dinámica interdiscursiva propuesta engloba las dimensiones macro y micro de las políticas educativas en marcha y las tensiones que de ellas surgen en las instituciones de educación superior, especialmente en lo que respecta a la autonomía pedagógica y su relación con la labor docente. En esta perspectiva, se problematiza las (in)visibilidades manifestadas en y por el trabajo pedagógico ante la transposición de los modelos de enseñanza en el aula a modelos digitales. Los procesos de transición en curso circunscriben la forma en que el trabajo pedagógico es entendido y vivido por docentes y estudiantes, permeados por dinámicas institucionales, requiriendo nuevos diseños pedagógicos. En este escenario, buscamos defender políticas institucionales capaces de impulsar movimientos formativos y interrupciones necesarias en contextos insurgentes, favoreciendo la generatividad y protagonismo de docentes y estudiantes en las IES.

PALABRAS CLAVE

Educación superior. Formación de profesores. Desarrollo profesional. Docencias. Movimientos formativos.

Introdução

Para compreender a docência da educação superior no contexto contemporâneo, atingido pelas tensões advindas do cenário pandêmico e a previsão para o pós- pandêmico, é importante ter como referência a perspectiva crítica, que vem acompanhando as reflexões e os estudos sobre um tema tão singular. Interagir com esse campo pressupõe reflexões que denunciaram práticas pedagógicas que estavam a exigir mudanças significativas há um considerável tempo.

O século XX foi portador de compreensões filosóficas e epistemológicas que questionaram os pressupostos da ciência moderna, tão cara à tradição do conhecimento e à cultura escolar e acadêmica. Entretanto, esse processo foi lento e de repercussão tardia no que se refere à educação superior. Ainda hoje não ultrapassamos completamente a fase da crítica e da denúncia de uma escolarização fortemente marcada pela epistemologia dominante, em que haja avanços da ciência da educação em outra direção.

Essa epistemologia, para muitos compreendida como tradicional, alicerça-se na definição dicotômica entre ensinar e aprender e entre docência e discência. Pressupõe o estudante como uma folha em branco em que o professor vai preenchendo caligraficamente com os conhecimentos organizados em unidades e tópicos. E o professor como depositário do conhecimento, executor da tarefa pedagógica. Tais premissas impactam fortemente a organização dos currículos, tal como preza a ciência moderna, pois seguem uma ordenação linear e progressiva no tempo e na complexidade. Há uma ordem crescente na organização dos conteúdos, sendo a teoria o pressuposto da prática.

Tal processo nos remete aos modelos de ensino que são veiculados nas muitas esferas educacionais. Inclusive na educação superior, em que o discurso da indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão, feito pela orientação legal e assentado na Constituinte de 1988, para as universidades brasileiras, pouco tem conseguido avançar na reconstrução de outra epistemologia, na qual o ensino incorpora a compreensão de conhecimento da pesquisa e dos contextos sobre e para os quais se dirige, tendo a extensão como ponto de partida e ponto de chegada da produção do conhecimento e da formação acadêmica.

Esta perspectiva, ainda que tardia na arena universitária, vem sendo interpelada por estudos e pesquisas, bem como por experiências pontuais de gestões, quer institucionais, quer de cursos ou mesmo disciplinares. Mesmo assim, longe estamos de uma prática inovadora mais intensa, que responda aos **novos perfis estudantis** que chegam à educação superior, trazendo múltiplos saberes, culturas e diversidade, característicos dos contextos emergentes, os quais exigem a construção de processos emancipatórios nas instituições.

A análise desse cenário vem impondo questionamentos sobre as repercussões na vida profissional em tempos de incerteza e provisoriedade, que caracterizam os complexos cenários contemporâneos. Esse processo é intensificado com a pandemia do Covid 19, instando-nos a ampliar nossa compreensão sobre a docência e os processos formativos diante

de uma situação imprevista. Assim, as (in) visibilidades manifestadas no e pelo trabalho pedagógico a partir da transposição das atividades presenciais de ensino para as atividades digitais, circunscrevem as dinâmicas institucionais, exigindo uma multiplicidade de desenhos pedagógicos que acionem práticas alternativas capazes de mobilizar estudantes e professores. Certamente, muitas incertezas permearão as reflexões aqui explicitadas; mas entendemos que é preciso um esforço de compreensão do vivido para que possamos vir a constituir como um cenário pós-pandêmico.

Para problematizarmos essa perspectiva, organizamos este artigo em três partes relacionadas. Inicialmente, apresentamos vetores de um cenário macropolítico e suas implicações nas políticas de gestão acadêmica. Em seguida, destacamos as múltiplas docências e as emergências das aprendizagens de ser professor, problematizando as (in)visibilidades manifestadas no e pelo trabalho pedagógico diante do cenário pandêmico. Depois refletimos em torno das docências e dos movimentos formativos, evidenciando que os processos de transição em andamento circunscrevem o modo como o trabalho pedagógico é compreendido, exigindo novos desenhos institucionais. E, por último, trabalhamos os apontamentos finais que retomam os contextos e suas emergências na direção de defesa de políticas institucionais capazes de impulsionar movimentos formativos e disrupções necessárias, aos contextos insurgentes, favorecendo a geratividade e o protagonismo docente e discente nas instituições de educação superior. Certamente muitos fatores não são novos, nem têm origem no ano de 2020, mas se acirram ou se revestem de novas exigências ao se apresentarem ao cenário educativo.

O Cenário de Macro Poder e as Políticas de Gestão Acadêmica

É certo que há diferentes níveis de gestão acadêmica, que vão desde os órgãos centrais de governo, até os distintos lugares institucionais, em que se tomam decisões e se geram movimentos responsáveis pela execução do ato educativo. Entretanto, com maior ou menor impacto, todas essas esferas de tomadas de decisão são suscetíveis ao que acontece na macroestrutura de poder. No cenário aqui analisado, vislumbramos quatro vetores como suscetíveis às mudanças agora vivenciadas.

Os impactos na **globalização**, manifestados por maior isolamento social e contando facilmente com um nacionalismo exacerbado. As fronteiras fechadas entre países são parte do nosso cotidiano e, se já havia exigências de vistos e dificuldades de trânsito entre muitos deles, essa condição deve se acirrar. Argumentos sanitários podem ser respeitados, mas podem, também, a médio prazo, encobrir preocupações outras como reserva de mercado de trabalho e segurança. Lamentavelmente, há preconceitos raciais e religiosos presentes nesses contextos, além das questões político-ideológicas, que interferem nos acordos científicos. A competitividade econômica tende a se intensificar, diminuindo os acordos e as parcerias entre países de diferentes estágios de desenvolvimento, o que deve aumentar a desigualdade social.

Outro aspecto importante no âmbito das **políticas e da gestão da educação** refere-se ao conservadorismo religioso e à negação da ciência. Antônio Nóvoa, em recente conferência (XX ENDIPE, RIO, 2020), chamou a atenção para a tendência, fortalecida pela pandemia, da domesticação da educação, que defende que as crianças e os jovens podem aprender em casa, privando-os dos componentes da cidadania e da convivência fundamental ao homem solidário. Os defensores dessa tese justificam também pela diminuição de custos e de investimento, quer nacionais quer internacionais na educação, atingindo fortemente a profissão docente e sua condição no cenário da sociedade democrática. Perde a sociedade, com esse ideário o papel socializador fundamental da educação escolarizada, responsável pela construção de valores caros à ideia do que é comum, próprios do espaço público que envolve diferentes culturas e diferentes perspectivas em interação. Vale salientarmos que a negação da ciência também vem tomando proporções antes inimagináveis. No contexto nacional brasileiro, presenciamos impactados à afirmativa de representante ministerial defendendo o terraplanismo. A pandemia tem sido um cenário favorável para pôr em evidência percepções que negam a ciência, numa arena política que evidencia e contrapõe inimagináveis opiniões de autoridades de governo. Como a educação superior vem sendo atingida por esse fenômeno? Que respostas dela se espera?

Na mesma direção, vale explorar a questão da **mercantilização** em relação à cidadania que exige um equilíbrio de adesão e, ao mesmo tempo, de resistência aos modos de produção e ao mundo do trabalho. Considerando que a formação de nível superior prepara para o trabalho, é inevitável uma relação com a sociedade e com o modo como ela reage às exigências profissionais. Entretanto, isso não significa um atrelamento ao chamado mercado de trabalho, uma vez que este é volátil e obedece a regras distintas das bases epistemológicas da profissão. Ouvir e estar atento ao que fazem e ao que desafia os profissionais em campos específicos pode qualificar a dimensão da formação. Mas, especialmente em tempos pós-pandêmicos, há uma aposta acerca de uma conscientização planetária que poderá pôr em questão posições de mercado. E, dessa forma, os processos formativos precisarão aprofundar discussões sobre seus formatos e perspectivas.

Mais do que nunca, o efeito reverso da pandemia trouxe a positividade para o meio ambiente. As taxas de poluição foram significativamente menores pela desaceleração do consumo nos diferentes setores. A questão ecológica assumiu uma positividade no cenário mundial e, sem desconhecer os efeitos na economia, alertou, mais uma vez, para a necessidade urgente de uma nova agenda de desenvolvimento. A dimensão do humano assumiu um protagonismo significativo, quer na necessidade emergencial do cuidado com o outro (potencializada no contexto pandêmico), quer na dimensão do planeta, com o compromisso com sua sobrevivência global. A educação é chave nessa batalha histórica e o professor insubstituível como sujeito epistêmico de uma educação comprometida com a vida coletiva. A tensão entre mercantilização e cidadania assume uma relevância especial, mesmo encontrando as tradicionais resistências das forças econômicas. Certamente estas se replicarão na arena da educação superior, em especial, nas carreiras que se vinculam mais diretamente com o mundo produtivo, e terão maior impacto sobre o exercício da docência.

A **tecnologização ou digitalização acadêmica** apresenta-se como um segundo vetor dos mais visibilizados durante o processo pandêmico, quer pela emergência de saberes e competências dos professores para seu uso de forma rápida e eficiente, quer pela denúncia da falta de preparação estrutural de investimentos, para que estudantes e docentes tivessem condições de responder adequadamente às demandas da digitalização. As compreensões derivadas dessa experiência, ainda, estão em fase de maturação. Há muitas constatações de avanços, apesar das limitações encontradas. Professores tiveram de se capacitar para o uso das tecnologias; os governos precisaram se movimentar com recursos para as escolas e as universidades. Se é inegável o saldo positivo que parece haver com a ampliação das competências digitais, é preciso muita cautela, pois fica a ideia da individualização e a facilidade maior à indústria global da educação, já preparada para uma relação consumista que interessa ao capital. Quando os materiais e as tecnologias da informação e comunicação são produzidos fora dos espaços educativos, fora da profissão docente, como alerta Nóvoa (2020), é preciso muito cuidado. A dimensão artesanal do processo educativo pressupõe a mediação dos sujeitos da prática, professor e estudantes, mediados pela cultura. Não prescinde da compreensão situada e subjetiva. Essa é a base da profissão docente que a tecnologia não substitui. O desafio é incorporar as culturas digitais na educação naquilo que elas têm de potencial, sem prescindir da mediação humana e cultural que se estabelece entre professor, estudante e conhecimento. As formas de produção são contextuais e pressupõem a intervenção humana na sua interpretação e decodificação em determinado tempo e espaço. A experiência dos tempos pandêmicos vem afetando os cenários clássicos da aula universitária e, certamente, ocupará uma centralidade nas disputas pedagógicas posteriores, afirmando indiscutíveis contribuições. Não podemos, entretanto, deixar de lado a análise do cenário mais amplo e dos interesses comerciais que podem também estar presentes nessa arena.

A **internacionalização**, provavelmente, estará entre os aspectos mais atingidos pelas políticas e práticas pós-pandêmicas, em função de argumentos já expostos neste texto. A convivência e as relações sociais, ainda fortemente presentes em nível local e nacional, demorarão a voltar ao habitual, se considerarmos, como referência, o cenário presente até 2019, mesmo que suas restrições não sejam universais. Além desse fator, o empobrecimento econômico está redundando em cortes de financiamento para programas e bolsas de estudo, mantendo somente algumas áreas como prioritárias, com evidentes prejuízos para as ciências humanas e sociais. No caso do Brasil, as políticas de governo explicitam raras áreas de investimento, com cortes profundos nos Ministérios de Ciências e Tecnologia e Educação. A imprensa denuncia fuga de cérebros com irreversível perda para o país. As IES procuram conviver com a crise apostando na chamada internacionalização em casa, que significa aproximar currículos e atividades com universidades de países parceiros, oferecer disciplinas em línguas estrangeiras e grupos de pesquisa articulados com colegas no exterior. Certamente, a internacionalização com mobilidade fica prejudicada, ainda que o uso das tecnologias digitais venha favorecendo a comunicação, a criação de comunidades investigativas e aulas em comum com grupos internacionais. Entretanto, as agências de avaliação e credenciamento continuam valorizando, em seus discursos, a internacionalização acadêmica, como um referente de qualidade. Trata-se de um movimento que ora pode

estimular medidas criativas no interior das Instituições, ora pode constrições possibilidades genuínas a respeito da internacionalização. A digitalização ajuda a transposição virtual de fronteiras e pode ser esta a nova perspectiva a ser adotada. De qualquer forma, há previsão de um impacto cultural nas expectativas que marcaram a tradição desse campo nas políticas institucionais e que só o futuro responderá.

Docências: A Emergência das Aprendizagens de Ser Professor

Pensar em **docências** implica compreender as múltiplas reconfigurações singulares que são produzidas, tendo em vista as condições subjetivas e objetivas deste exercício profissional. Contudo, de modo especial o cenário emergente, diante da pandemia no ano de 2020, tem exigido que os professores construam **novos modos de operar**, flexibilizando as pautas previstas pelas dinâmicas curriculares. Experimentar distintos processos interativos e mediacionais é fundamental, uma vez que os espaços e tempos das aprendizagens são outros e a reconfiguração da docência se faz urgente. Portanto, é necessário construir “novos” modos de ensinar e de aprender, pois estamos diante de uma dinâmica até então não experimentada.

As emergentes (trans)formações do **trabalho pedagógico** que se desenham deixam evidente que a transição digital é a base da atual dinâmica organizacional, exigindo o redesenho dos programas acadêmicos que vigiam até então. As matrizes curriculares com caráter progressivo, linear, perdem no cenário pandêmico a possibilidade de consecução, sem que se avalie como atingir as demandas formativas até então propostas. Desde que fomos levados a interromper as atividades presenciais, estabeleceu-se uma espécie de suspensão da cotidianidade que vínhamos produzindo. Essa suspensão nos colocou, num primeiro momento, diante do desafio de encontrar outros modos de operar na organização das dinâmicas pedagógicas, que deixaram de ser presenciais e passaram a se estabelecer via ensino remoto¹. Assim, uma pergunta se impõe: como fortalecer o papel do professor diante do desafio de trabalhar com o ensino remoto emergencial? Sabemos que dispositivos digitais nunca substituirão o trabalho relacional, mas a tecnologia não pode ser ignorada, a aprendizagem depende de processos interativos. Logo, não há tempo a perder, é necessário encontrarmos alternativas, uma vez que a urgência imposta pelo distanciamento social exige-nos (trans)formar o trabalho pedagógico, buscando dinâmicas capazes de envolver e mobilizar os estudantes para novas aprendizagens. Ao sermos surpreendidos pela circunstância pandêmica, necessitamos imediatamente problematizar a nova situação: o que significa trabalhar de forma remota, como organizar essas atividades?

¹ Nomenclatura adotada para caracterizar o ensino desenvolvido de forma não presencial incluindo o uso de tecnológicas digitais, Resolução nº 024 de 11/08/2020, que regula o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE) e outras disposições afins durante a suspensão das atividades acadêmicas presenciais em face da pandemia da COVID19.

Temos um cenário novo, **o público** (espaço de ensino na Universidade) invadindo **o privado** (espaço residencial e familiar dos professores e estudantes), espaços sendo utilizados/invadidos, de uma forma nunca antes vivida. Atividades docentes em casa exigem um rearranjo dos ambientes e organizações familiares e domésticas, assim com a reorganização do tempo demandado pelo trabalho pedagógico a ser desenvolvido na aula virtual, estudantes sem condições de acesso, seja pela falta de computadores, seja por falta de recursos para obtenção de planos de internet, a ocupação de espaços em suas residências que precisam ser divididos com outros familiares, a ausência de um local de estudo adequado, no qual não haja interrupção ou interferência, são alguns dos fatores mais comuns destacados por aqueles estudantes que acreditam que é necessário se dedicar a algum tipo de atividade de estudo.

Nessa direção, o **(in)visível** na docência se revela: os planos e os programas precisam ser adaptados, os tempos/espaços acadêmicos já não são mais os mesmos, a interação fica mais complexa, uma vez que todos acumulam funções no mesmo espaço disponível no momento, ou seja, o espaço privado das residências. Como mitigar essa circunstância, tendo em vista os contextos particulares de cada sujeito, seja professor seja estudante? Como gerenciar o espaço familiar, o atendimento à família e aos filhos, que estão em situação de ensino remoto, além das necessidades básicas cotidianas, de alimentação, higiene e atendimento às demandas escolares, no caso de docentes que possuem filhos em idade escolar ou mesmo na educação superior? Como manter os estudantes interessados em aprender, trazendo-os para “dentro” da atividade pedagógica, uma vez que os espaços/tempos por eles ocupados já não são mais aqueles da sala de aula presencial? O esforço inicial foi de estabelecer algum tipo de vínculo, ainda que virtual, promover a realização de atividades, buscando maior autonomia dos estudantes, envolvendo-os nas atividades acadêmicas de forma que pudessem se sentir mobilizados a aprender. Para os professores, este momento foi o de reorganização das rotinas, com intuito de atender as demandas pessoais e familiares, sem, contudo, deixar de atender as aulas e orientações, assim como as pesquisas sob sua responsabilidade. Porém, sabemos que isto não aconteceu de forma linear, pois cada contexto contou com suas especificidades, sobrecarregando os docentes que passaram a ter três turnos de trabalho, além das muitas situações distintas com suas turmas, tanto na graduação como na pós-graduação. Observamos, portanto, que este processo não se estabeleceu facilmente. Muitas horas de conversa, questionamentos, problematizações foram sendo propostas ao longo dos semestres. Não havia no horizonte qualquer possibilidade de retorno à presencialidade. Como motivá-los a seguir? Como nos motivarmos diante de tantos desafios e encontros?

Somos neófitos no **ensino remoto**, atividade que não é ensino a distância, nem ensino híbrido. Foi necessário construir sentidos e significado para o ensino remoto/virtual, desenvolvendo a fluência tecnológica. Observamos, assim, novos cenários se configurando, pois, as mudanças, que mobilizaram a sociedade como um todo, também exigiram reconfigurações docentes. Essas mudanças decorreram da necessidade de fazer uso de uma forma mais intensa dos avanços tecnológicos e usufruir das experiências globalizadas, que as

diversas instituições universitárias e escolares têm experimentado, usando esses elementos como mote para pensar estratégias capazes de produzir novos desenhos de docência. As **redes de conhecimento** foram importantes na reconfiguração das docências, uma vez que a oportunidade de compartilhar estes processos produziu novos sentidos à solidariedade acadêmica, assim como ampliou a geratividade docente. Tais processos podem ser dinamizados por meio da expansão das redes de conhecimento interinstitucionais em âmbito local, regional, nacional e internacional, consolidadas através da construção de alianças, estabelecidas pelo que chamamos de conhecimento compartilhado, produzindo uma **cultura de colaboração**. Essa cultura de colaboração, por sua vez, torna-se um dos pilares desse “novo” desenho. Para tanto, é fundamental que os professores tenham disposição para aprender, além de desenvolverem sua criatividade, empatia e compreensão sobre os temas contemporâneos, assim como sua capacidade de cooperar.

Nesse sentido, evidenciamos um conjunto de transformações nas estruturas ocupacionais das instituições, assim como a busca pela reorganização do trabalho pedagógico, o que tem exigido dos sujeitos da docência encontrarem alternativas para aprender de maneira autônoma e informal, por meio da diversidade de experiências e processos autoformativos. Esse, sem dúvida, tem sido um dos maiores enfrentamentos que se produziu a partir do ensino remoto; o professor assume um outro lugar, construindo novas relações acerca do aprender e do ensinar, visto que ambos (professores e estudantes) são aprendentes e ensinantes, nesse processo, que não se esgota, mas se multiplica e amplia, mesmo havendo uma certa assimetria de papéis (AUTORA 1, 2020). O conjunto de estudantes e os docentes, durante as atividades virtuais, podem assumir o papel de suporte ou de estímulo auxiliar nos processos relacionais que se estabelecem. Esse se caracteriza, por sua vez, um dispositivo capaz de proporcionar aos demais avanços em suas aprendizagens, pois, ao acessarem seus conhecimentos prévios, os sujeitos tomam decisões acerca dos caminhos que irão adotar e ao grau de adesão às informações oferecidas (AUTORA 1, 2020). Assim sendo, explorar

[...] o potencial cognitivo dos indivíduos significa considerar suas possibilidades para interagir com fontes de informações e organizá-las, tornando o processo educativo um processo construtivo, cotidiano que depende de trocas intersubjetivas estabelecidas e de recursos e práticas culturais que possibilitem ao indivíduo a apropriação dos instrumentos e das habilidades intelectuais do ambiente cultural onde está inserido. (AUTORA 1, 2020, p. 60)

Ser professor, em tempos pandêmicos, tem sido um grande desafio, pois somos instados a superar a ideia da transposição do trabalho pedagógico presencial para a digital, entendendo que ambas as perspectivas são duas faces da mesma moeda. Logo, o essencial é desenvolver a **fluência tecnológica** como condição para qualificar as propostas de **atividades de ensino**² a serem desenvolvidas.

²**Atividade de ensino:** que se caracteriza pelo conjunto de demandas para a realização e alcance de um objetivo relativo a um campo de conhecimento, exigindo a definição de “tarefas” a serem cumpridas nos contextos da sala de aula. (AUTORA 1, p. 64)

Nessas circunstâncias, em que a tela é o meio de nos aproximarmos dos estudantes e as experiências remotas se impõem no cotidiano, faz-se necessário trazermos os estudos teóricos e torná-los acessíveis ao mundo da vida, ou seja, é preciso que organizemos um conjunto de atividades que combinam variedade de recursos com os temas em estudo, favorecendo a fluência tecnológica dos estudantes. Deve haver uma intencionalidade na organização pedagógica das atividades propostas, para o desenvolvimento do ensino remoto, de modo que todos se sintam comprometidos com as aprendizagens daí decorrentes.

No ensino remoto, a ausência dos elementos da vivência presencial, como as trocas em aula, a convivência diária, a camaradagem, as interações, em geral, tão presentes no espaço da sala de aula presencial, ficam subsumidas nesse novo contexto; as atividades, via tela, ganham outras cores. Portanto, é necessário que o professor esteja sensível a esse momento. Requer sua compreensão de todo o cenário, que nem sempre é próximo, já que muitos estudantes retornaram às suas casas e nem mesmo residem na cidade. Podem estar no meio rural, o que pode dificultar ou impedir uma efetiva participação e envolvimento nas atividades de estudos propostas. É necessário, então, ter como horizonte uma multiplicidade de formas de fazer e de pensar as docências possíveis, entendendo a multiplicidade de cenários que se desenham.

Logo, um dos enfrentamentos necessários é colocar os professores em situação de resolver problemas, refletindo, extraindo conclusões e propondo linhas de ação, por meio da fluência tecnológica. Aprender implica desafios sociais e emocionais, além da apropriação de conhecimento e do domínio das tecnologias. Certamente há evidentes limites acerca das práticas virtuais, uma vez que elas, por si só, não geram a capacidade ou condições de reorganização, de compreensão e de reflexão sobre o trabalho pedagógico que o professor realiza, nem garantem o envolvimento dos estudantes nas **atividades de estudo**³.

Vale referirmos que a docência não é uma atividade somente cognitiva e racional, já que, ao ensinarmos, geramos emoções que servem para expressar/comunicar ideias que possam atingir e ser parte de outros sujeitos. Observamos que os professores envolvidos com o ensino remoto estão fortemente comprometidos com os conhecimentos acadêmicos e/ou escolares que precisam ensinar, mas não podem perder de vista que os estudantes, antes de tudo, são pessoas, assim como eles. São homens e mulheres que se alegram e sofrem com o que está em seu entorno e, por esta razão, precisamos compreender as **emoções** como uma das dimensões formativas mais desafiadoras e tão presentes nesse momento. Precisamos aprender a lidar com essa circunstância que vivamente emergiu no cenário das atividades virtuais: câmeras que não são abertas, vozes emudecidas, tristeza, medo, insegurança, muitos sentimentos, o diverso que se faz presente. O que fazer diante disso? Desenvolver a escuta sensível, afinar silêncios.... Compreender as especificidades de cada contexto e se manter firme diante deste cenário.

³**Atividades de estudo:** que se caracterizam pela estimulação dos estudantes para se apropriarem dos conhecimentos teóricos/conceituais; assimilando os procedimentos de reprodução destes conhecimentos por meio das ações e das operações de estudo, dirigidas a resolver as tarefas pensadas para o ensino, pressupõe: finalidade, necessidade e motivo. (AUTORA 1, p. 64)

Há mudanças necessárias, as quais dizem respeito às possibilidades de concretizar outras estratégias de ação capazes de envolver os estudantes, valorizando sua autonomia e seu protagonismo. Para tanto, temos que sair de nós mesmos, deslocando-nos dos pontos de vista pessoais para diferentes pontos de vista. O papel do professor tem sido de sinalizar a importância dos espaços de aprendizagem que, por ora, se tornaram virtuais em alguma medida, sem se esquecer de que a diversidade, neste contexto, é um elemento muito presente.

Portanto, como professores, temos sido desafiados a lidar com a **incerteza e a imprevisibilidade** que o contexto pandêmico nos impôs. Somos instados cada dia a refletir sobre possibilidades de disrupção. Pensar a disrupção pode ser uma forma de refletir sobre possibilidades, ou seja, buscando fazer algo distinto do habitual, de maneira radical, diferente, revolucionária. Ao assumirmos esta posição, estamos diante de uma proposta disruptiva, perturbadora, o que, sem dúvida, tem sido um desafio. Esta perspectiva nos coloca a refletir acerca da relação entre o improvável e o possível, o que significa pensar que as aprendizagens informais e os processos de autoformação emergem como categorias não oficiais no ensino formal, tendo em vista o novo cenário que se desenha. Observamos que tais aprendizagens se estabelecem por meio de redes de conhecimentos a partir de comunidades de aprendizagens. Novas formas de valorização dos conhecimentos passam a ser reconhecidas por meio de intercâmbios de experiências que vão sendo redimensionadas entre professores e estudantes.

As atividades formativas entre pares favorecem a apropriação de conhecimentos e capacidades geradas por processos de maior autonomia, a partir da [re]significação de experiências comuns e novos modos de interação. Lidar com as **incertezas** tornou-se lugar comum no cotidiano das atividades docentes, permeando nossos fazeres e revelando que o protagonismo é de estudantes e de professores, simultaneamente. Estamos construindo modos de aprender e ensinar e, para tanto, ainda há um longo caminho a trilhar, uma vez que a pandemia ainda está presente.

Nas palavras de Freire (2008), “é caminhando que se faz o caminho”, portanto, precisamos entender que vivemos um momento experimental, no qual a urgência nos obriga a sair do lugar de tarefeiros e assumir o lugar de protagonistas. Construir possibilidades de aprendizagens outras, no momento, é um grande desafio a quem participa da formação de outros sujeitos. Precisamos cooptar a atenção dos estudantes e dos professores. A cooptação é um tipo de estratégia que envolve sair do lugar comum e efetivamente contribuir com ideias e pensar a quem é possível alcançar com elas nessa circunstância. É fundamental adaptarmos às novas circunstâncias e produzirmos outras práticas, recriando e reinventando modos de operar na vida e na própria universidade. Tomar nas mãos o contexto e examiná-lo, cuidadosamente, é produzir um movimento de alternância pedagógica⁴, pois não estamos fisicamente na universidade, mas estamos desenvolvendo um trabalho pedagógico para além de seus muros. Estamos ingressando em outros ambientes, antes não pensados como espaço de formação.

⁴ **Alternância pedagógica** é um processo que permeia a aprendizagem da docência. Este movimento acontece em espaços transacionais, onde é mobilizada a reflexão sobre o trabalho pedagógico, por meio do afastamento do vivido, o que permite ao professor analisar e reorganizar a sua prática pedagógica. (AUTORA 1, p. 09).

De fato, estamos marcados histórica e socialmente pelo momento pandêmico. Por isso temos sido provocados a romper com certa tradição de ensino, na qual o ensinar se colocava como garantia do aprender. Acreditamos que o papel da educação se alterou, e essa mudança pode ser qualitativa, isto é, precisamos aumentar e amplificar os horizontes dos estudantes e dos professores, abrindo espaços para uma reflexão crítica, produzindo transformações sociais, de modo que o **(in) visível** torne-se potência, levando a educação a outras direções, sem com isso creditar as tecnologias e formatos digitais a solução dos problemas educacionais. É inegável que a educação por ser relacional não pode prescindir da presencialidade no desenvolvimento da atividade pedagógica, ainda que possamos lançar mão de experiências híbridas.

Sabemos que **o rei está nu**, as desigualdades estão cada dia mais evidentes. As oportunidades de acesso ao ensino remoto não têm acontecido de maneira equitativa, nem mesmo entre os professores. A **equidade** envolve mais que a igualdade de oportunidades, implica “condições que viabilizem o acesso e a permanência no sistema, mitigando assim, a evasão” (ISAIA; AUTORA 1; MACIEL, 2011, p. 363). Está relacionada à ideia de diversidade sociocultural, econômica e de gênero, as condições igualitárias de aprendizagem para os estudantes, de modo que toda a ordem de disparidade seja subsumida a uma decorrente distribuição equitativa de oportunidades, assegurando benefícios capazes de superar tais disparidades na aquisição de bens culturais, considerando-se a diversidade de sujeitos. Com isso, destacamos que há uma clara necessidade de assegurar a equidade em uma sociedade marcada por desigualdades de toda ordem, mesmo evidenciado que a compreensão sobre essa circunstância não é capaz de mitigar a complexidade dos problemas sociais que são estruturais, e, portanto, exigem da sociedade uma emancipação civilizatória.

Logo, a ênfase precisa ser no entendimento crítico de que a educação precisa ser dedicada à liberdade e ao reconhecimento dos sujeitos em diferentes contextos sociais. Os aspectos multiculturais que se revelam podem ser bons elementos para indicar que os avanços tecnológicos disponibilizados não são de acesso a todos e que, em plena era da globalização, as transformações no modo de compreender o mundo, de perceber as estruturas ocupacionais e a organização do trabalho são bastante distintas.

Por isso, é necessário pensar em metodologias baseadas em projetos capazes de colocar estudantes e professores diante de situações práticas em que os conhecimentos ganham novos sentidos. Além de considerar que as aprendizagens envolvem processos cognitivos, emocionais e sociais que ultrapassam a esfera do domínio do campo científico. A busca pelo conhecimento pode ser ampliada e a variedade de experiências pode ser potencializada, isto é, estamos diante da oportunidade de incluir atividades laborais, como voluntariado, leituras literárias, grupos de estudos envolvendo diversos temas, além de pesquisas que permitam aprofundar conhecimentos e temas de interesse pessoal, deixando de se restringir ao ementário das disciplinas e às matrizes curriculares previstas para os desenhos de formação presencial.

O campo das aprendizagens múltiplas ganha um grande potencial para a reflexão em torno do trabalho pedagógico e implica em uma hierarquia de experiências sobre o campo das aprendizagens. Assim, nosso foco deveria ser nos progressos que os sujeitos da formação podem construir por meio da promoção do desenvolvimento pessoal desses sujeitos, assim como estimular suas capacidades investigativas a partir da análise rigorosa dos contextos educativos.

Por óbvio, ainda não sabemos os resultados das escolhas feitas até aqui, contudo, necessitamos considerar que as interações virtuais estabelecidas, por hora, são as principais evidências de sucesso ou fracasso do trabalho que empreendemos por meio das docências que problematizamos. Certamente, ainda há muito que refletir em torno do que está acontecendo, mas é muito cedo para darmos respostas aos novos cenários que vêm sendo gerados. Precisamos escutar com atenção e, por certo, aprender um pouco mais sobre esse novo modo de operar as docências.

Assim, emergem docências que vão sendo dinamizadas, por meio do acirramento das tensões delineadas diante do momento pandêmico, o que provoca, desperta, instiga e aguça a produção de novos movimentos de aprender a ser professor; essas possibilidades se estabelecem e favorecem o **protagonismo pedagógico**⁵. Aqui a ousadia e a intensidade das ações podem ser boas apostas. **As docências são convocadas a se reinventarem!**

A Reinvenção da Docência e os Movimentos Formativos

Os processos que tecem a **configuração das docências** nos permitem evidenciar desafios e tensões a impulsionar a reinvenção da docência diante dos contextos emergentes. Os enfrentamentos vividos pelos professores revelam a necessidade de conexões com os saberes e as práticas produzidas na cotidianidade docente, com as dimensões sociais, políticas e culturais que incidem sobre o trabalho do professor, revelando os saltos da cotidianidade como forma a insurgir o protagonismo necessário para os enfrentamentos presentes na contemporaneidade.

O contexto pandêmico desafiou-nos ao suspender o futuro e ampliar o presente com uma intensidade nunca antes sentida, impelindo-nos a reconfiguração de muitas dimensões da cotidianidade. A **espontaneidade e as analogias**⁶ presentes em muitos modos de operar foram interrompidas, levando-nos a necessidade de uma projeção diferenciada das ações que precisávamos produzir. As antecipações costumeiras balizadas pelas experiências precedentes

⁵**Protagonismo pedagógico:** compreendido como os modos de dinamização pedagógica empreendidos pelos professores diante do cenário pandêmico, considerando a diversidade de sujeitos e as proposições envolvidas nas atividades de estudo a serem incorporadas nas propostas de ensino. (AUTORA 1)

⁶De acordo com Heller, a **espontaneidade e a analogia** são elementos estruturantes do cotidiano. No caso da analogia, ela atua pela similaridade com experiências anteriores vivenciadas. Frente à exigência de novas conexões, o pensamento cotidiano se apoia nas experiências precedentes e este apoio é que serve de esteio e segurança nas ações que realiza. Instituir analogias, de acordo com Heller (1991, 2008), é absolutamente necessário para atuar espontaneamente e economicamente na vida cotidiana.

se mostram insuficientes, pois as interações, os espaços e os tempos são outros, evidenciando os contornos de uma necessária ruptura com o já vivido. Contudo, a necessidade de mantermos certa organicidade da vida cotidiana nos interpela a muitas decisões pragmáticas e **economicistas**⁷, pois atender as demandas se faz necessário, para as quais o tempo da ação e da compreensão revelam-se, muitas vezes, em um descompasso intenso.

Certamente, a hierarquia da vida cotidiana precisou ser reconfigurada, fazendo emergir com potência ainda maior a necessidade de fluência tecnológica e a inserção na **cultura digital**⁸. Uma inserção que já se apresentava como necessária e, muitas vezes, propalada como sinônimo da inovação aos processos educativos. Contudo, com a pandemia, a continuidade do trabalho nas IES foi colocada em xeque pelas condições institucionais e pessoais/profissionais dos professores e demais atores institucionais. A organização das aulas em plataformas virtuais institucionais (que para muitos professores era desconhecida), a dinâmica das reuniões, dos processos seletivos, das bancas de defesas e qualificações em plataformas virtuais e a reorganização das pesquisas, das ações de extensão precisavam ser urgentemente reconfiguradas. Desafios diários de romper com o que estávamos habituados no trabalho presencial, tonalizados pela dramática situação de luto pelas milhões de pessoas atingidas pelo vírus. Como bem diz Santos (2020), a Cruel Pedagógica do Vírus, que nos exige o pensar crítico sobre o que estamos vivendo. Convoca-nos a pensar sobre o que temos produzindo para manter a organicidade de nossas vidas cotidianas? Como produzir ações conscientemente dirigidas, equacionado o tempo da administração e o tempo da formação? Como subverter a velocidade das ações da cotidianidade? Que movimentos formativos precisamos produzir? Quais relações emancipatórias precisamos enunciar? Certamente, o que ela nos permite ver e o modo como será interpretada e avaliada implicarão no cenário pós-pandêmico a ser construído.

Importa considerar que a rapidez e a imprevisibilidade com que fomos instados a pensar e promover novas perspectivas de trabalho levou-nos a uma experimentação de modos de operar, para muitos, ainda não experimentada, remetendo-nos ao incremento do **imediatismo na docência**⁹. Contudo, é preciso que avancemos, abrindo mão de práticas imediatistas, e assim sejamos capazes de construir perspectivas emancipatórias a partir de elementos que têm nos interpelado e exigido olhar com maior intensidade para o cenário pandêmico. Nosso ingresso no ensino remoto foi intempestivo, mas a continuidade de nossas

⁷**Economicismo** da vida cotidiana, segundo Heller, caracteriza-se como um elemento estruturante do cotidiano, caracterizado pela tendência dos pensamentos e das ações dos indivíduos pautarem-se menor dispêndio de energia, de tempo e de pensamento. Na vida cotidiana, os pensamentos e as ações visam sempre a sua efetivação de forma rápida, segura, num menor tempo e com o menor esforço possível, tanto físico quanto intelectual (HELLER, 1991, 2008)

⁸A **cultura digital** revela a transformação nos modos de produção e de disseminação do conhecimento, na medida em que potencializa novas possibilidades perante as produções científicas, informativas e culturais. As tecnologias digitais seriam novas possibilidades de agenciamentos coletivos de socialização, implicando a compreensão acerca dos agenciamentos socioculturais em curso, bem como os processos de inclusão e exclusão nas redes sociais que se formam. (LÉVY, 1999, 2004; CASTELLS, 2005; LEMOS, 2002, 2009)

⁹O **imediatismo na docência** caracteriza-se pelas experimentações docentes pautadas no tateamento pedagógico, expressado pela ausência de processos sistemáticos de estudo e aprofundamento sobre as práticas desenvolvidas. (AUTORA 3, 2012)

atividades exige-nos pensar como será daqui para diante? Nesse sentido, emerge como necessário dar-se tempo e suspender o automatismo das ações; precisamos parar para pensar, para olhar, para escutar, especialmente, o falar sobre o que nos acontece, cultivar a arte do encontro, para que possa emergir o protagonismo necessário aos embates que se fazem presentes em nossa sociedade (BONDIA, 2002).

Precisamos construir uma hierarquia consciente, que projete perspectivas emancipatórias do trabalho docente, que representem escolhas assertivas e de acordo com uma instituição comprometida com um projeto que tem a **qualidade social**¹⁰ como horizonte do seu trabalho educativo. É essencial fortalecer a compreensão de que, em nossas escolhas, acionamos valores, visões de mundo, de sociedade e de educação, que maximizam ou minimizam os benefícios individuais e coletivos. Para tanto, é importante que consideremos as regulações de ordem global/local e seus impactos nas múltiplas docências em ação. Precisamos tornar visíveis as tensões que têm sido produzidas e, especialmente, o modo como os professores as compreendem e significam.

É certo que, na cotidianidade docente, podem ser observados os reflexos e os atravessamentos que incidem sobre o trabalho do professor, tanto os de abrangência da micropolítica vinculada às políticas e aos ordenamentos de âmbito local, regional e institucional, quanto as de abrangência das macropolíticas. Contudo, o modo como as regulações e os atravessamentos são compreendidos pelos docentes decorre da amplitude das objetivações que são produzidas na construção da docência, o que revela os saberes e fazeres que são mobilizados pelos professores; assim como as ambiências institucionais sobre as quais se assentam muitas das possibilidades de significações acerca do trabalho dos professores, em termos de exigências e desafios implicados na sua atuação.

A fragilidade dos processos coletivos nas instituições já era uma realidade presente e, com o distanciamento social, essa condição parece ter se acirrado, especialmente no que tange às decisões e aos encaminhamentos institucionais, os quais não podem prescindir do debate e da participação do coletivo. A todo momento somos surpreendidos por normativas e ordenamentos que precisam ser acolhidos no exercício docente, intensificando a dimensão regulatória do trabalho dos professores. Um exemplo, nesta direção, são as práticas de acompanhamento e de validação dos planos de ensino, que muitas instituições estão propondo como forma de regularizar e certificar o trabalho que vem sendo desenvolvido. Em tempos de ataques às universidades, essa parece se constituir como uma forma de resistência a possíveis ofensivas sobre a efetividade do trabalho realizado. Contudo, o espaço que poderia ser de debate e fomento ao compartilhamento se instaura sob a perspectiva de controle. Questões relativas às adaptações dos currículos, dos processos avaliativos, bem como sobre as

¹⁰Com o entendimento de **qualidade social** e sua consequente aplicação nas políticas públicas, a educação passa a ser instrumento de exercício de cidadania, possibilitando que a população supere sua condição de seres dirigidos e se tornem dirigentes, ou seja, os indivíduos passam a ser sujeitos de sua própria história contribuindo para o desenvolvimento da sociedade. O exercício do direito de cidadania deixa de ser apenas previsão legal para se tornar real. (FLACH, 2012)

condições dos estudantes e suas aprendizagens parecem permanecer sob a responsabilidade individual de cada docente. Reforça uma espécie de jurisprudência particular acerca das mediações pedagógicas em curso. Com isso, equivocadamente, em nome de uma pretensa autonomia, coloca-se a responsabilidade coletiva dos processos educativos em segundo plano.

Consideramos que estas questões impõem a reflexão acerca da dimensão de privatização/domestificação dos processos educativos nas IES, na perspectiva que Nóvoa (XX ENDIPE, RIO, 2020) profere, referindo-se à tendência de esvaziamento da dimensão pública e coletiva acerca das práticas educativas na contemporaneidade. Uma situação que encontra terreno fértil diante da perspectiva da hiperespecialização e da dimensão produtivista que incide sobre o trabalho do professor, uma vez que temos em nossos estudos evidenciado esta condição como favorecedora dos movimentos de particularização da docência. Uma dinâmica a qual se desenvolve selecionando pontos de vistas particulares, sem um distanciamento crítico e potencializador acerca das razões, mobilizações e, especialmente, o impacto social do trabalho realizado (HELLER, 1991, 2008). Tal perspectiva revela-se como um processo que restringe a profissionalização da docência, ao ter como predomínio a razão instrumental sob as dimensões éticas e de responsabilidade social implicadas no trabalho docente.

Certamente, a compreensão acerca dos desafios e das exigências da profissão docente nas IES não é algo dado, mas é paulatinamente construído e redimensionado a partir de diferentes experiências formativas instauradas ao longo do exercício da docência. Nesse sentido, as perspectivas emancipatórias dos fazeres docentes, envolvem as possibilidades de decolagens da cotidianidade, caracterizadas por processos conscientemente dirigidos e mobilizados para compreensão mais acurada acerca das situações e das regulações que incidem sobre a cotidianidade da docência. Traduz-se nos esforços dirigidos para as objetivações qualitativamente distintas da esfera da cotidianidade, favorecendo a tomada de consciência progressiva, acerca das condições e regulações do exercício profissional docente (AUTORA 3, 2012).

A profusão de *lives* que temos presenciado ao longo no período pandêmico pode ser um indicativo gerado pela necessidade instaurada nos contextos escolares e acadêmicos, caracterizando possibilidades de decolagens da cotidianidade. O compartilhamento entre pares, pesquisadores e expertises tem sido uma realidade intensificada no período pandêmico. As redes de conhecimentos e colaboração estabelecidas têm favorecido a compreensão dos impactos da pandemia nos diferentes contextos, seja em âmbito local ou global, revelando com maiores detalhes a urgência de um pacto global. O inusitado dessa experiência em nível global tem nos permitido avançar para uma consciência planetária, evidenciando a urgente necessidade de colocar o mundo em um caminho sustentável. Contudo, é importante que pensemos o quanto isto tem proporcionado a reinvenção da nossa cotidianidade.

No âmbito das práticas pedagógicas, as *lives* se revelaram como a possibilidade iminente de continuidade das interações e das mediações mais aproximadas das práticas presenciais, habituais nas IES. Assim, o **ensino remoto** foi se constituindo a partir da

alternância de momentos assíncronos e síncronos, tendo as *lives* como momentos virtuais/presenciais capazes de impulsionar os estudos do alunado. Contudo, é importante que sejamos capazes de observar com cuidado o quanto essa alternativa representa modelos que têm sua centralidade na transmissão unilateral por parte do professor como depositário do conhecimento. Comumente, a alternância das práticas síncronas e assíncronas tem sido considerada como ensino híbrido ao contemplar determinada diversificação das práticas pedagógicas. Contudo, a perspectiva da personalização implicada no ensino híbrido, ainda que tenha avançado impulsionada pela invasão nos ambientes privados, não é uma perspectiva presente nas práticas pedagógicas. O elemento prioritário, no ensino remoto, permanece centrado sobre o conteúdo a ser desenvolvido. No ensino híbrido, o professor não é o centro do processo, mas sim aquele que promove a mediação entre os estudantes e os objetos de conhecimento, delineando experiências que podem contar, eventualmente, com a explicação de um conteúdo, mas não é só esse seu papel. Certamente, a experiência com o ensino via ensino remoto tem exigido a reinvenção do trabalho docente, contudo, é importante, como já dissemos, que problematizemos a simples transposição do presencial para o virtual. A transformação do ensino remoto implica apoiar um processo que considere os estudantes como protagonistas e que possibilite o desenvolvimento da autonomia (BACICH, *et al.*, 2015)

A **reinvenção da docência** não tem sido um processo fácil, especialmente por exigir à inadaptação do sujeito com relação às ações que realiza, emergindo destas necessidades e desejos por transformações, pois “[...] el ser que se encuentra plenamente adaptado al mundo que le rodea, nada podría desear, no experimentaria ningunos afanes y ciertamente nada podría crear” (VYGOTSKI, 2003, p. 35). Uma dinâmica formativa que exige abertura e questionamento sobre os próprios pensamentos e concepções, abrangendo uma complexa rede de relações vinculadas a apreciações que possuem uma longa história de elaboração, muitas vezes cristalizadas em práticas modelizadas. Destacamos, nessa perspectiva, a necessidade de rupturas com perspectivas particularistas de produção da docência, caracterizadas pelos processos individualistas e reprodutivistas que incidem sobre a atividade docente.

Para tanto, é fundamental que sejamos capazes de confrontar e questionar os modelos e práticas rotineiras, a partir do compartilhamento das experiências docentes, o que consideramos dispositivos importantes de decolagens do cotidiano, ao favorecer que o pensamento e as ideias se expandam e se reorganizem tendo como mote as experiências particulares. Uma dinâmica que exige trabalho reflexivo acerca dos modos de atuação docente, abrangendo uma relação dialética entre as esferas da cotidianidade e da não cotidianidade. Investigar os sentidos atribuídos às ações produzidas no cotidiano docente é uma tarefa complexa, uma vez que desafia o sujeito da docência a intervir em processos, muitas vezes, naturalizados pelos professores na cotidianidade (AUTORA 3, 2012). Nesse sentido, **as decolagens da cotidianidade** repousam na condição dos professores entenderem que sua atuação precisa ultrapassar as necessidades imediatas e particularista da docência na direção de vincularem sua atuação a integrações mais amplas que se encaminhem a emancipação social.

Requer um processo permanente de construção, elaboração, reflexão e análise crítica do contexto global e local, reelaboração de concepções e produção de conhecimentos, a fim de reconstruí-los em situações e contextos específicos como o que estamos vivendo por meio do ensino remoto. Envolve a produção de um conhecimento emancipatório, tendo como princípios básicos a dialogicidade e a renúncia aos monopólios de interpretação (SANTOS, 2000). Para tanto, essa é uma perspectiva que não pode ser solitária, os grupos de professores necessitam apoiar-se e sustentar-se uns nos outros.

Consideramos o aprimoramento de instrumentos intelectuais fundamentais para os enfrentamentos epistemológicos e políticos que se estabelecem no contexto de atuação docente. A complexidade do panorama educacional contemporâneo necessita de compromisso ético-político, exigindo a análise e a compreensão acerca das contradições que se fazem presentes neste tipo peculiar de prática social que é o trabalho educativo. Evidenciamos, assim, a clara necessidade de qualificação do trabalho pedagógico, o que demanda atualizações constantes das competências pessoais e profissionais que os professores empreendem para alcançar condições de se desenvolverem na profissão, dependendo, pelo menos em parte, do modo como cada docente compreende o mundo e o significa. Para tanto, é fundamental que todos nos centremos em atividades possíveis, levando em conta as múltiplas facetas da vida cotidiana, tanto das instituições quanto de seus sujeitos (professores e estudantes), de modo que possamos pensar sobre o novo cenário das docências, desenvolvendo atividades capazes de promover o diálogo mais estreito entre os sujeitos desse processo e o trabalho coletivo com responsabilidade social, capaz de repercutir nos processos formativos, que são a medida valorativa da profissão docente.

Apontamentos Finais

Ainda é prematuro prevermos com segurança o cenário pós-pandêmico em relação às atividades docentes na educação superior. Alguns afirmam que o ensino será uma tendência que veio para ficar e que haverá mudanças substanciais nos processos de ensinar e aprender. Outros se mostram exaustos com a condição de lidar exclusivamente com o instrumental digital e anseiam por voltar aos espaços presenciais. Com essas considerações, podemos perceber que as previsões são múltiplas e que só podemos trabalhar com hipóteses, a partir da leitura da experiência contextual. Com certeza, há multiplicidade de realidades que envolvem expertises prévias de docentes e estudantes, disponibilidade instrumental com as mídias, natureza das disciplinas, estilos de docência e de discência e outras condições que interferem no êxito da experiência vivida no período pandêmico. Na busca de problematizar alguns aspectos da atividade docente, elencamos:

a) os processos de ensinar e aprender podem ter sido atingidos de forma substancial. Muitos docentes tiveram de assumir suas dificuldades e se tornaram aprendentes ao mesmo tempo que ensinantes. Essa condição pode trazer importantes avanços na sua profissionalidade, mas pode, também, ter resultado em limites na condução da aprendizagem de seus alunos. Os currículos, organizados na lógica presencial, nem sempre favoreceram a

oferta articulada de estudos, quando as exigências do trabalho se tornaram eminentes. As habilidades de aprendizagem dos estudantes ficaram em segundo plano, pela dificuldade de um planejamento mais consistente e adequado das disciplinas ao contexto em que aconteceram. Dúvidas em relação às formas de avaliação foram recorrentes com evidente valorização dos produtos sobre os processos. Certamente, não há condições para generalizações. Mas há necessidade de pesquisas e de análises que sustentem ideias a respeito das vantagens e desvantagens do uso do ensino não presencial na prática cotidiana da educação superior e quais as demandas e as exigências para sua qualidade e oportunidade.

b) os docentes foram surpreendidos com um cenário de incertezas. Alguns, em determinados contextos, já tinham ou logo tiveram apoio institucional para implementar a educação não presencial, especialmente nas IES privadas. Outros levaram mais tempo para essa inserção, e ainda outros foram resistentes a ela. Algumas aprendizagens positivas, embora não sistemáticas, foram importantes nesse contexto pandêmico e podem reverberar posteriormente, se houver intencionalidades nesse sentido. É o caso do investimento maior no trabalho coletivo e no compartilhar de experiências entre os docentes, especialmente, quando o mote foi a capacitação tecnológica para o ensino. As ferramentas digitais favoreceram experiências coletivas antes não previstas, com baixo custo de tempo e recursos. Além disso, é provável que a dimensão subjetiva da profissão, aquela do encontro diário com os colegas e os estudantes, tenha sido a mais lamentada pelos docentes. O cenário pós-pandêmico deixa uma interrogação: anuncia novos saberes ou altera a profissionalidade docente?

c) os discentes talvez tenham sido os mais atingidos na sua condição de aprendentes no processo pandêmico. Primeiramente, pelo impacto das medidas de suspensão ter ocorrido exatamente no início do ano letivo, quando grande parte dos alunos, ainda, não tinham construído vínculos com os professores e com seus colegas. Logo, também, porque muitos estudantes não contam com equipamentos e um acesso potente às redes de comunicação que dão acesso à internet de qualidade. Esses obstáculos se aliam às dificuldades culturais de lidar com as práticas da educação virtual em ambiente doméstico e o distanciamento de seus pares, que dificulta o compartilhamento com os demais. Acreditamos que a experiência lhes valeu em resiliência e capacidade de aprender em cenários de incertezas. Fortaleceu a significado do protagonismo e a importância da dimensão afetiva e do contato humano de que tanto sentiram falta.

É provável que as perdas significativas por reprovação ou desistência também informem sobre os efeitos da pandemia. Mas o retorno ao presencial pode sugerir formas de resistência.

d) o campo da educação superior, atingido pelo cenário pandêmico por uma profusão de *lives* em caráter nacional e internacional durante o ano de 2020, registrou, além da perplexidade da comunidade acadêmica, a intenção de analisar o cenário e as práticas que procuram respostas para uma situação tão inusitada e global. As primeiras iniciativas foram motivadas para o entendimento do fenômeno sem clareza do impacto temporal, com repercussões emocionais, sociais e econômicas. O passar do tempo foi provocando reflexões

mais contundentes e ampliadas sobre a dimensão global e o do fenômeno educativo nesse contexto. Estruturas de poder se manifestaram. Vozes dissonantes, políticas em tensão. E o campo da educação superior instado à reflexão. A gestão das IES procurou bases para tomar decisões sobre as atividades acadêmicas. Professores foram revendo saberes e condições de trabalho. Estudantes procurando alternativas para se manterem conectados. Repercussão na vida profissional de todos em tempos de incertezas e mutabilidade.

A produção dos discursos no contexto pandêmico, entretanto, é unânime em convocar a condição de que a experiência não se esgote na denúncia e se comprometa com o enunciar de novos tempos. Precisamos certamente observar com vagar o que nos acontece, mas para além disso é fundamental que sejamos capazes de superar o imobilismo que parece ter acompanhado a surpresa com o momento pandêmico e as tensões dele decorrentes.

Entre tantos vetores provocadores dessa enunciação, Nóvoa (2020) distingue a importância de que o campo da educação valorize o que faz parte da sua natureza essencial: o compartilhar, que envolve o coletivo, provoca a construção de uma atitude de maior cooperação, promovendo a cultura de colaboração. Por tudo isso, nossas aprendizagens não poderão ficar na clandestinidade, precisamos compartilhá-las, ainda que em alguma medida não possamos dimensionar seus impactos. Acreditamos que os horizontes que se abrem a partir dessa experiência exigindo-nos uma cuidadosa pesquisa acerca dos impactos que este período tem impresso nos homens e mulheres, professores e estudantes no Brasil e no mundo, pois um olhar restrito, nesse momento emergencial poderá invisibilizar o que é essencial. Para tanto, os movimentos formativos exigirão que a distinção entre o emergencial e o essencial seja colocado no centro do debate, mobilizando ações capazes de enunciar enfrentamentos à atual crise civilizatória, revertendo tendências particularistas das práticas educativas. Que os saltos da cotidianidade provocados pelo contexto nos permitam intensificar ações reflexivas comprometidas com a dimensão pública e coletiva da educação, de modo que tanto a crítica quanto a ação se convertam nas disrupções necessárias, aos contextos insurgentes, favorecendo a geratividade e o protagonismo nas instituições de educação superior.

Referências

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (Org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. ISBN: 978-85-8429-048-2

AUTORA 1. Aprendizagem docente: movimentos da professoralidade no ensino superior. In: PULIN, Elsa M. M. P.; BERBEL, Neusa Aparecida N.. **Pesquisa em Educação: inquietações e desafios**. Londrina/PR: Eduel, 2012. 564 pp. ISBN:978-85-7216-622-5

AUTORA 1. **Formação continuada de Professores: dinâmicas interativas e mediadoras**. 3ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2020. ISBN:978-65-5538001-9

AUTORA 3. **Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência**. 2012. 219p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, nº 19, 2002, pp. 20-28. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 nov. 2020.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2005. ISBN: 85-219-0329-4.

FLACH, S. de F., 2012. Contribuições para o debate sobre a qualidade social da educação na realidade brasileira. **Contexto & Educação**. Editora Unijuí, Ano 27, n. 87, Jan./Jun. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/issue/archive/2>. Acesso em: 2 nov. 2020.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Teorias e práticas da libertação. São Paulo: Centauro, 3.ed., 2. reimpressão, 2008. ISBN: 978-85-88208-14-8

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. Impresso em Nova-grafick s/a., Puigcerd127, 08019, Barcelona, 1991. ISBN: 84-297-1360-3

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008. ISBN: 978-85-753-055-7

ISAIA, Silvia M. de A.; AUTORA 1.; MACIEL, Adriana, M. da R. Indicadores de qualidade e desenvolvimento profissional docente. In: MOROSINI, Marília. **Qualidade da Educação Superior: reflexões e práticas investigativas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 361-381. ISBN: 978-85-397-0136-0

LÉVY, Piérre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999. ISBN: 8573261269

LÉVY, Piérre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 13. ed. São Paulo: Editora 34, 2004. ISBN: 8585490152

LEMOS, A. **Cibercultura**. Tecnologia e Vida social na Cultura Contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002. ISBN: 978-85-205-0305-8

LEMOS, André. Cibercultura como território recombinate. In: Triviños, E., Cazeloto, E. (Ed.), **A cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa**. São Paulo: ABCiber, Instituto Itaú Cultural, 38-46, 2009. Disponível em: http://abciber.org/publicacoes/livro1/a_cibercultura_e_seu_espelho.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

NÓVOA, António. In: XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. ENDIPE, 2020. **Palestra de Encerramento Youtube**. Disponível em: <https://youtu.be/qMQhtXoV9Y0>. Acesso em: 12 nov. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. ISBN: 978-85-7559-091-1

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020. ISBN: 978-972-40-8496-1

UFMS. Resolução nº 024 de 11/08/0/2020, que regula o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE) e outras disposições afins durante a suspensão das atividades acadêmicas presenciais em face da pandemia da COVID19.

VYGOTSKI, Lev S.. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor: Distribuciones, S.A. Madrid, 1991. ISBN:84-7774-074-7

VYGOTSKI, Lev S.. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madri- Espana. Ediciones Akal, S.A, 2003. ISBN: 978-85-7019-542-5