

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

CHRISTIANNE BARBOSA STEGMANN

**A EMERGÊNCIA COVID-19 E OS DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A
PROFESSORALIDADE EM QUESTÃO**

CAMPINAS

2024

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

CHRISTIANNE BARBOSA STEGMANN

**A EMERGÊNCIA COVID-19 E OS DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A
PROFESSORALIDADE EM QUESTÃO**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

CAMPINAS

2024

Ficha catalográfica elaborada por Adriane Elaine Borges de Carvalho CRB 8/9313
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

370
S817m

Stegmann, Christianne Barbosa

A emergência covid-19 e os docentes da educação superior: a professoralidade em questão / Christianne Barbosa Stegmann. - Campinas: PUC-Campinas, 2024.

186 f.

Orientador: Elvira Cristina Martins Tassoni.

Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2024.

Inclui bibliografia.

1. Docência na Educação Superior. 2. Professoralidade. 3. Método Documentário. I. Tassoni, Elvira Cristina Martins. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

23. ed. CDD 370

CHRISTIANNE BARBOSA STEGMANN

**A EMERGÊNCIA COVID-19 E OS DOCENTES DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: A PROFESSORALIDADE EM QUESTÃO**

Este exemplar corresponde à redação final da
Tese de Doutorado em Educação da PUC-Campinas, e
aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 28 de fevereiro de 2024.

Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni
Presidente (Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-CAMPINAS)

Profa. Dra. Celi Aparecida Espasandin Lopes
Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-CAMPINAS

Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino
Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-CAMPINAS

Documento assinado digitalmente

gov.br

ANA CARLA HOLLWEG POWACZUK

Data: 07/03/2024 14:41:15-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ana Carla Hollweg Powaczuk
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Profa. Dra. Soely Aparecida Jorge Polydoro
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

AGRADECIMENTO

A Deus, pelo imenso presente de ainda estar viva e com saúde.

Aos colegas e docentes do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Campinas pelo compartilhamento de ideias, conhecimento e saberes.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio à presente pesquisa. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

À minha orientadora, Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni pelo incentivo, direcionamento e, sobretudo, pela imensa coragem em assumir tantos desafios intelectuais junto comigo.

Aos professores participantes da pesquisa pela imensurável contribuição.

A todos os professores e professoras desse imenso Brasil, que fazem da Educação sua escolha de vida e me inspiram a continuar acreditando em um país mais justo, inclusivo, diverso e igualitário.

Aos meus filhos e marido, pelas horas roubadas do já tão escasso convívio familiar.

A todos os meus mais sinceros agradecimentos.

RESUMO

O conceito de professoralidade docente se debruça sobre a constituição do sujeito-professor. Movimentos de particularização e individuação da docência se entrelaçam ao longo da vida profissional do docente, em uma relação dialética de reprodução e de criação que marca o sujeito e sua prática. O movimento de particularização está relacionado aos processos de repetição/reprodução da atividade docente e mais atrelado ao cotidiano do fazer docente. Por outro lado, o de individuação relaciona-se à suspensão da cotidianidade e à elaboração/ressignificação das práticas docentes. Quebras no cotidiano possibilitam dinâmicas distintas nesses movimentos e trazem desdobramentos na constituição docente. No entendimento de que a pandemia de covid-19 se apresentou como um desses momentos, esta pesquisa teve por objetivo compreender os desdobramentos da pandemia de covid-19 no que diz respeito à constituição do docente da educação superior à luz do conceito de professoralidade. Está inserida na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, trazendo contribuições para o grupo de pesquisa Formação e Trabalho Docente. A fim de atingir os objetivos propostos, lançou-se mão de entrevistas narrativas com quatro docentes da área de formação de professores, de diferentes contextos educacionais e que atravessaram o período pandêmico no exercício da função. Optou-se pelo método documentário para análise das entrevistas narrativas, que torna possível identificar os quadros de orientação nos quais os sujeitos apoiam suas ações e as decisões sobre essas ações. A pesquisa apontou dois tipos de significação de docência, cada um com dois subtipos: docência como relação (relacional intrapessoal e relacional interpessoal) e docência como instrução (instrucional transformador e instrucional adaptativo). Diferentes quadros de orientação levaram a diferentes abordagens de enfrentamento e impactos distintos sobre a tessitura da professoralidade. Segundo os participantes e independentemente do quadro de orientação ao qual pertenciam, eles foram confrontados com aspectos da docência que, de outro modo, sem o advento da pandemia, dificilmente seriam explicitados, levando à produção de novos saberes e de autoconhecimento fundamentais à prática docente na educação superior. Os resultados da pesquisa apontam ainda para a necessidade de programas de formação continuada em serviço para docentes do ensino superior, em especial no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, mas dentro de uma perspectiva de empoderamento e de valorização do professor, viabilizando uma construção autoral do trabalho docente que os permita enfrentar os desafios impostos pela contemporaneidade. Tais propostas devem, ainda, levar em consideração a subjetividade de cada professor, suas necessidades e os quadros de orientação que os levam a significar a docência de modos distintos e singulares.

Palavras-chave: Docência na educação superior. Professoralidade. Método documentário. Entrevista narrativa.

ABSTRACT

The concept of teaching professorship focuses on the constitution of the subject-teacher. Movements of particularization and individuation of teaching are intertwined throughout the teacher's professional life, in a dialectical relationship of reproduction and creation that marks the subject and his practice. The particularization movement is related to the processes of repetition/reproduction of teaching activity and more linked to the daily teaching practice. On the other hand, individuation is related to the suspension of everyday life and the elaboration/resignification of teaching practices. Breaks in daily life enable different dynamics in these movements and bring developments in the teaching constitution. Understanding that the covid-19 pandemic presented itself as one of these moments, this research aimed to understand the consequences of the covid-19 pandemic with regard to the constitution of higher education teachers in light of the concept of professorship. It is part of the Teacher Training and Pedagogical Practices research line, bringing contributions to the Teaching Training and Work research group. In order to achieve the proposed objectives, narrative interviews were used with teachers in the area of teacher training, from different educational contexts and who went through the pandemic period in the exercise of their role. We chose the documentary method to analyze the narrative interviews, which makes it possible to identify the orientation frameworks in which the subjects support their actions and the decisions about these actions. The research identified two types of meaning of teaching, each with two subtypes: teaching as a relationship (intrapersonal relational and interpersonal relational) and teaching as instruction (transformative instructional and adaptive instructional). Different orientation frameworks led to different coping approaches and different impacts on the fabric of teaching. According to the participants, and regardless of the orientation framework to which they belonged, they were confronted with aspects of teaching that, otherwise, without the advent of the pandemic, would have been difficult to explain, leading to the production of new knowledge and self-knowledge fundamental to teaching practice in college education. The research results also point to the need for continuing in-service training programs for higher education teachers, especially with regard to the use of digital information and communication technologies, but within a perspective of empowerment and appreciation of the teacher, enabling an authorial construction of teaching work that allows them to face the challenges imposed by contemporary times. Such proposals must also take into account the subjectivity of each teacher, their needs and the guidance frameworks that lead them to mean teaching in distinct and unique ways.

Keywords: Teaching in higher education. Professorship. Documentary method. Narrative interview.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| CONSIDERAÇÕES INICIAIS | 10 |
| CAPÍTULO 1 | 19 |
| PROFESSORALIDADE, PROFISSIONALIDADE E IDENTIDADE: CONSTRUINDO PONTES E ESTABELEECENDO LIMITES | 19 |
| 1.1 Professoralidade | 19 |
| <i>1.1.1 Os movimentos da professoralidade</i> | <i>23</i> |
| <i>1.1.1.1 Cotidianidade e não-cotidianidade: a particularidade e a individualidade.....</i> | <i>24</i> |
| <i>1.1.1.2 Docência no imediatismo.....</i> | <i>30</i> |
| <i>1.1.1.3 Personificação da docência.....</i> | <i>31</i> |
| 1.2 Profissionalidade e identidade docente: as pontes com a professoralidade..... | 34 |
| <i>1.2.1 Profissionalidade docente na educação superior e professoralidade.....</i> | <i>35</i> |
| <i>1.2.2 Identidade profissional na educação superior e professoralidade</i> | <i>41</i> |
| <i>1.2.3 Os espaços da professoralidade</i> | <i>46</i> |
| CAPÍTULO 2 | 50 |
| O PERCURSO METODOLÓGICO | 50 |
| 2.1 Abordagem de pesquisa..... | 50 |
| 2.2 Instrumentos e procedimentos de pesquisa | 52 |
| <i>2.2.1 Entrevista narrativa.....</i> | <i>54</i> |
| <i>2.2.2 Regras de procedimento para a entrevista narrativa.....</i> | <i>58</i> |
| <i>2.2.3 Participantes da pesquisa.....</i> | <i>59</i> |
| 2.3 Análise dos dados..... | 61 |
| <i>2.3.1 Análise segundo o método de Schütze</i> | <i>61</i> |
| <i>2.3.1.1 Primeiro passo: análise formal do texto</i> | <i>61</i> |
| <i>2.3.1.2 Segundo passo: descrição estrutural do conteúdo.....</i> | <i>62</i> |
| <i>2.3.1.3 Terceiro passo: abstração analítica.....</i> | <i>64</i> |
| <i>2.3.1.4 Quarto passo: análise do conhecimento</i> | <i>64</i> |

| | | |
|--|---|------------|
| 2.3.1.5 | <i>Quinto passo: comparação contrastiva</i> | 66 |
| 2.3.1.6 | <i>Sexto passo: a construção de um modelo teórico</i> | 67 |
| 2.3.1.7 | <i>Limites do método de análise de entrevistas narrativas de Schütze</i> | 68 |
| 2.3.2 | <i>Análise segundo o método documentário</i> | 69 |
| 2.3.2.1 | <i>Interpretação formulada</i> | 73 |
| 2.3.2.2 | <i>Interpretação refletida</i> | 74 |
| 2.3.2.3 | <i>Análise comparativa e construção de tipos</i> | 74 |
| 2.3.3 | <i>Síntese e justificativa</i> | 75 |
| CAPÍTULO 3 | | 78 |
| A PANDEMIA SEGUNDO OS ENTREVISTADOS: O QUE AS EXPERIÊNCIAS NARRADAS DOCUMENTAM? | | 78 |
| 3.1 A pandemia segundo Ana: “Não foi um movimento, foi um tsunami” | | 79 |
| 3.1.1 | <i>Repertório e estratégias de ensino</i> | 88 |
| 3.1.2 | <i>Relação com os pares</i> | 90 |
| 3.1.3 | <i>Relação com os alunos</i> | 91 |
| 3.1.4 | <i>Realidade social do aluno</i> | 93 |
| 3.2 A pandemia segundo Paulo: “Trocando o pneu do carro com ele em movimento” | | 96 |
| 3.2.1 | <i>Repertório e estratégias de ensino</i> | 101 |
| 3.2.2 | <i>Relação com os pares</i> | 102 |
| 3.2.3 | <i>Entendimento da realidade social do aluno e da universidade como vetor de transformação social</i> | 105 |
| 3.3 A pandemia segundo Elisabeth: “No final, eu me rendi” | | 108 |
| 3.3.1 | <i>Repertório e estratégias de ensino</i> | 113 |
| 3.3.2 | <i>Relação com os pares</i> | 115 |
| 3.3.3 | <i>Entendimento da realidade social do aluno</i> | 116 |
| 3.4 A pandemia segundo Claudia: “Ei, acorda professor” | | 118 |
| 3.4.1 | <i>Repertório e estratégias de ensino</i> | 122 |
| 3.4.2 | <i>Relação com os pares</i> | 124 |

| | |
|--|------------|
| 3.4.3 Entendimento da realidade social dos alunos..... | 126 |
| CAPÍTULO 4..... | 128 |
| O PROCESSO ANALÍTICO: OS TIPOS DE ORIENTAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 128 |
| 4.1 Análise comparativa | 129 |
| 4.1.1 O início da pandemia: e agora professor?..... | 129 |
| 4.1.2 Ensino remoto fase 1: a gente foi se virando | 131 |
| 4.1.3 Ensino remoto fase 2: a pandemia escancarou a desigualdade | 133 |
| 4.1.4 Retorno ao ensino presencial: de volta à “normalidade” | 135 |
| 4.2 Tipos de orientação | 137 |
| 4.3 Tipos de orientação: alguns comentários..... | 142 |
| 4.4 A pandemia e a professoralidade: os enfrentamentos e seus desdobramentos..... | 144 |
| 4.4.1 A covid-19 e as formas de enfrentamento adotadas pelos docentes | 146 |
| 4.4.2 O tipo relacional e os movimentos da professoralidade | 147 |
| 4.4.3 O tipo instrucional e os movimentos da professoralidade | 149 |
| 4.5 A formação continuada do professor universitário..... | 153 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 157 |
| REFERÊNCIAS | 161 |
| APÊNDICES..... | 169 |
| Apêndice A – Roteiro das Entrevistas Narrativas: | 169 |
| Apêndice B – Lista 1de Códigos Utilizados na Transcrição | 173 |
| Apêndice C – Divisão Temática da Entrevista Narrativa Realizada com a Profa. Ana | 174 |
| Apêndice D – Divisão Temática da Entrevista Narrativa Realizada com o Prof. Paulo | 176 |
| Apêndice E – Divisão Temática da Entrevista Narrativa Realizada com a Profa. Elisabeth | 178 |
| Apêndice F – Divisão Temática da Entrevista Narrativa realizada com a Profa. Claudia | 181 |

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em março de 2020, um acontecimento atingiu a vida escolar de milhões de estudantes ao redor do mundo. A pandemia de covid-19 forçou o distanciamento social e suspendeu as atividades presenciais nas escolas, inaugurando o que se chamou de ensino remoto emergencial.

No Brasil, assim como na maioria dos países do mundo, a emergência exigiu dos alunos, dos professores, das instituições de ensino e do poder público uma ampla mobilização na direção de manter em funcionamento as atividades acadêmicas e minimizar os impactos da pandemia sobre a educação institucionalizada.

Na educação superior não foi diferente. Instituições públicas e privadas de todo o país passaram ao ensino remoto emergencial. Lançaram mão de tecnologias digitais e de ferramentas virtuais para manter as “portas abertas” para os alunos. O que vinha sendo gestado, finalmente aconteceu: a educação superior hibridizou-se. Não é mais possível pensá-la sem considerar os espaços virtuais, as ferramentas tecnológicas aplicadas à educação, a conectividade e a permeabilidade do acesso à informação.

Esse fato foi especialmente comemorado pelo setor privado, o qual domina o cenário da educação superior nacional—desde o fim do século passado, na esteira da mercantilização e da globalização, inauguradas pelo viés neoliberal que tomou conta da sociedade como um todo e da educação em particular.

Mas sobre o que estamos falando quando tratamos da hibridização da educação?

O Conselho Nacional de Educação, no Parecer CNE/CP nº 14/2022 e aprovado em 5/7/2023, interpõe que

As mudanças rápidas exigem reposicionamento da Educação Superior, ao lidar com novos perfis de relações ampliadas, formas de uso flexível de gestão de tempos e espaços presenciais e remotos, articulados, de aprendizagem, com a utilização de tecnologias de informação e comunicação, planejamentos e formas de ensino e aprendizado. É preciso integrar conhecimentos de todas as áreas, combinando metodologias, atividades, projetos e outras estratégias, para compreender os movimentos ou acontecimentos do mundo atual, em franco contraste com a lentidão de modelos tradicionais (Parecer CNE/CP nº 14/2022, p.2).

E ainda

O conceito básico de hibridismo que se busca propõe a transformação do ensino presencial, considerando que a tecnologia pode potencializar e ajudar a organizar as competências, além de oferecer oportunidade para um papel ativo do estudante na utilização de recursos digitais e a ambos, professor e alunos, novas possibilidades de organizar modos de pensar e agir em outros

espaços institucionais para além da sala de aula. Na verdade, na escola contemporânea, a tecnologia é componente importante na prática pedagógica, instrumentalizando o agir e o interagir com o mundo cada vez mais conectado e ampliado, exigindo novas práticas de ensino-aprendizagem (Parecer CNE/CP nº 14/2022, p.4).

Fica, portanto, claro o direcionamento proposto rumo à hibridização da educação superior e a opção pelo uso de recursos digitais por ambos, professores e alunos, como modo de transformar a educação de um modelo tradicional para um modelo de educação em sintonia às demandas da sociedade pós covid-19, que se apresenta tecnologicamente mais avançada.

Para a pesquisa em Educação, o tempo é de aprofundamento a respeito de que movimento é esse, quais suas implicações e quais intencionalidades o sustenta. É também de enfrentamento aos desafios que certamente virão, embebidos nos discursos que anunciam um novo tempo e uma nova educação. A esparrela do progresso digital não pode servir para paralisar os esforços rumo a uma sociedade mais justa, igualitária e diversa; é preciso “pensar sem ceder ao imediatismo” (Nóvoa; Alvim, 2021a, p. 3).

A presente pesquisa, na qual optou-se por estudar os professores em sua constituição como docentes e que pretende contribuir com essas reflexões, situa-se na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas e tem como temas centrais a docência na educação superior, a professoralidade e a formação de professores.

Este estudo justifica-se pela necessidade de ampliar a discussão a respeito do papel do professor na educação superior frente a um discurso que prega a neutralidade das tecnologias, a migração do ambiente escolar para o ambiente virtual – como suposta liberdade de acesso ao conhecimento – e a substituição da pedagogia pelas tecnologias de ensino, como saber essencial à prática docente.

Para Nóvoa e Alvim (2021b, p. 3)

As grandes mudanças da história da humanidade são lentas, acontecem num tempo longo. No caso da educação, esse tempo é mesmo longuíssimo. Nada se transforma de repente, num instante. Mas esta continuidade longa é marcada por sobressaltos, por episódios que podem alterar o rumo dos acontecimentos. A história define-se e esclarece-se no encontro entre a lonjura e a brevidade.

Entendemos, inspiradas nos autores, que a pandemia de covid-19 foi um desses momentos de aceleração das mudanças. Os professores da educação superior já **enfrentavam** um cenário de diversas transformações, as quais vinham, aos poucos, impactando sua prática:

o desafio da expansão, da mercantilização, das novas metodologias, da diversidade, da inclusão, da flexibilização, da hibridização e da internacionalização – apenas para citar algumas. A pandemia, como acontecimento pontual, acelerou o processo de imediatização das pretensas transformações e atingiu em cheio o professor universitário!

O que se verificou, no entanto, é que muito pouco se falou a respeito dele, de seu papel, dos impactos da pandemia sobre a profissão, sobre sua identidade e sobre a professoralidade. Com a ressalva de que ainda levará um tempo para que estudos mais aprofundados a esse respeito sejam desenvolvidos, foi interessante perceber, durante o levantamento bibliográfico para a presente pesquisa, que os assuntos que dominaram os trabalhos a respeito da pandemia de covid-19 e seus reflexos na Educação pouco tangenciaram o professor em sua constituição.

Conforme esperado, devido ao pouco tempo transcorrido desde o surgimento da pandemia, não havia dissertações ou teses na Base Digital de Teses e Dissertações (BDTD) com a temática da covid-19 na educação superior. Assim, a opção foi pela busca, em diferentes bases de dados, por artigos que, de alguma forma, nos ajudassem a alcançar o objetivo de analisar as tendências da produção do conhecimento a respeito dos desdobramentos da pandemia de covid-19 sobre o professor universitário e sua prática pedagógica, entendendo o advento da pandemia como um contexto emergente que exigiu uma (re)configuração do cotidiano do trabalho docente.

A pesquisa foi realizada em duas bases de dados: no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (acesso CAfe) e na *Web of Science*. Na primeira base de pesquisa (Capes) foram utilizadas, como palavras-chave de busca, “Ensino Superior” e “Covid-19” e “Docência” em qualquer campo na busca avançada, bem como sinônimos e suas combinações. Foram encontrados 76 artigos, dos quais 49 foram revisados por pares. Em seguida, foram aplicados os seguintes filtros: textos em inglês, espanhol ou português; textos da área de pesquisa em Educação e período de busca de 2020 a 2022 (com vistas a abranger o período pandêmico). No campo assunto, as opções assinaladas foram *Teaching, Education, Distance Learning, Social Science, Academic Work, Academic Labor*. Essa pesquisa trouxe 31 resultados.

Após a leitura dos resumos, foram descartados quatro artigos relacionados especificamente à área médica, um que tratava do ensino de inglês como segunda língua, dois artigos voltados para a gestão administrativa pública ou privada, três artigos cujo foco eram os discentes, dois artigos específicos da educação básica, dois artigos que tratavam da educação de surdos e quatro artigos de áreas diversas (antropologia e sociologia), além de terem sido

eliminados os resultados em duplicidade. O número final de artigos selecionados para leitura, nessa base, foi de 10 artigos.

Na base *Web of Science* foram utilizados no campo “tópicos” as seguintes palavras-chave: educação superior *and* docência *and* covid-19, bem como sinônimos e combinações, sem limitação temporal. Foram encontrados quatro artigos, todos selecionados para leitura. A inserção adicional, no campo de busca, de vocábulos como “impacto”, “efeito” e “desdobramento” não retornou resultados. Desse modo, o corpus de análise com o objetivo de investigar o estado do conhecimento a respeito dos impactos da pandemia de covid-19 sobre a docência na educação superior foi constituído por 14 artigos. O acesso ao texto de um dos artigos selecionados, *Digital information and communication technologies and covid-19 in the educational context: systematic literature review*, não foi possível.

Uma das fases do estado do conhecimento é a identificação dos trabalhos científicos via título e respectivo resumo, a qual é denominada “bibliografia anotada”. Em um momento posterior, passa-se a uma segunda fase da análise, denominada “bibliografia categorizada e seus desdobramentos”, o que permite uma sistematização dos assuntos abordados em eixos analíticos de modo a permitir um entendimento da produção científica sobre determinada temática (Morosini; Nez, 2021).

Após a leitura dos artigos selecionados, foi possível construir dois eixos temáticos principais nos quais a produção científica encontrada pode ser agrupada: a) cultura digital e ferramentas tecnológicas, composto por cinco artigos – Guilbauth e Guilbauth (2020); Thadathil *et al.* (2020); Nonato, Sales e Cavalcante (2021); Vale *et al.* (2021); e Vetromille-Castro e Kieling (2021); b) contextos educacionais e laborais, composto por oito artigos: Canaza-Choque (2020); Barbosa, Batiston e Medeiros (2021); Brito, Rodrigues e Ramos (2021); Bezerra e Mesquita (2021); Garcia *et al.* (2021); Pereira (2021); Mozzato, Sgarbossa e Mozzato (2021) e Questa-Tortero, Rodrigues-Zidan e Vaillant (2022).

Os trabalhos agrupados no eixo “cultura digital e ferramentas tecnológicas” se dedicaram a explorar a questão da cultura digital e do emprego de ferramentas tecnológicas no Ensino Remoto Emergencial (ERE) adotado na educação superior com o advento da pandemia de covid-19.

De um modo geral, os trabalhos convergem no entendimento de que a pandemia acelerou uma tendência que já vinha se consolidando na educação superior, qual seja, o uso de ferramentas tecnológicas e de metodologias ativas de ensino e aprendizagem. A pandemia encontrou o mundo já imerso na dinâmica da cultura digital, de modo que a migração das

atividades tradicionalmente presenciais para plataformas digitais se deu quase que imediatamente.

Nas produções científicas verificou-se a preocupação com a grande assimetria existentes na condição de acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). No entanto, e em particular na educação superior, aqueles que possuíam mínimas condições de acesso à internet fizeram a transição para o virtual (síncrono e assíncrono) de modo natural, evidenciando a diferença excludente entre os que possuíam uma familiaridade digital prévia e os que não tinham. Se isso foi observado no que diz respeito aos alunos, o mesmo não parece ter acontecido com relação aos professores. Os impactos e o imediatismo dessa transição parecem ter sido muito mais impactantes para os docentes do que para os discentes. Os trabalhos evidenciaram a pouca familiaridade e de professores com o uso de ferramentas virtuais, bem como uma dificuldade de planejamento e execução de práticas pedagógicas mais aderentes ao ensino remoto. Discutiu-se a respeito de qual seria o melhor modelo pedagógico para maximizar o processo de ensino e aprendizagem no futuro em um paradigma híbrido. Os artigos desse eixo também trataram da experiência com as salas de aula virtual e das competências necessárias ao professor para o ensino no ambiente virtual.

No que se refere ao eixo identificado como “contextos educacionais e laborais”, os artigos se concentraram em temáticas referentes aos aprendizados relacionados à necessidade de adaptação ao novo contexto, às estratégias de ensino, às lições decorrentes especificamente da nova experiência, à importância de se considerar a situação vivenciada e as novas demandas dos alunos, à preparação dos professores e ao conhecimento das funcionalidades das tecnologias adotadas.

Nesse eixo, destaca-se o artigo de Pereira (2021), que discute a recente literatura específica sobre a questão de gênero na academia sob os efeitos da pandemia. A pesquisa revela que a covid-19 aprofundou as diferenças de produtividade científica entre homens e mulheres. A autora questiona se essas diferenças entre homens e mulheres seriam resultantes dos papéis já cristalizados na sociedade, que exigiram mais das mulheres em tempos de pandemia e afastou-as ainda mais da produção científica.

Também o trabalho de Mozzato, Sgarbossa e Mozzato (2021) traz reflexões, por meio da revisão de literatura, sobre as diversas consequências que a pandemia trouxe para a sociedade e, sobretudo, para a educação, cujas fragilidades são expostas frente à pandemia, a qual impõe incertezas e desafios diversos (visíveis e invisíveis) que acometem o trabalho dos docentes em diversos aspectos, abrangendo a vida pessoal, social, econômico-financeira e a saúde física e

psíquica diretamente relacionadas à atividade laboral, levando-os a sentir um misto de prazer e sofrimento no trabalho.

A revisão apontou o fato de que ainda são escassos os trabalhos mais aprofundados a respeito da pandemia e de seus efeitos sobre a docência em geral e na educação superior, especificamente. Muito pouco se produziu, até o momento, sobre docente em sua subjetividade. Diante do exposto, o problema que norteou esta pesquisa foi: quais seriam os desdobramentos da pandemia sobre a constituição do professor da educação superior? Defendemos que as experiências narradas pelos professores no que tange ao período pandêmico trouxeram impactos na constituição deles como docentes, bem como desdobramentos na prática, na profissão e na identidade desses professores.

A partir da presente pesquisa, objetivou-se compreender os desdobramentos da pandemia de covid-19 na constituição do docente da educação superior. Pretende-se fazê-lo à luz do conceito de professoralidade e de seus movimentos. Tem-se ainda como objetivos específicos: (i) identificar estratégias de enfrentamento adotadas por docentes da educação superior frente ao imediatismo da covid-19, em diferentes contextos de atuação; (ii) identificar os saberes mobilizados pelo professor na elaboração das estratégias de enfrentamento da pandemia de covid-19; (iii) cotejar os impactos na professoralidade, a partir dos saltos da cotidianidade com as possíveis reconfigurações identitárias na profissão.

Para tanto, nos apoiamos nos estudos de Bolzan e Isaia (2005, 2006, 2007), Isaia e Bolzan (2004, 2007, 2008, 2009), Powaczuk e Bolzan (2009), Powaczuk (2012) e Cunha (2001, 2004, 2005, 2008, 2010, 2016, 2018), autoras contemporâneas que têm empreendido estudos acerca da aprendizagem da docência e que perpassam os conceitos de professoralidade, aprendizagem docente, formação e desenvolvimento profissional docente, em especial para a educação superior. Nossa perspectiva é olhar para o docente como sujeito-professor, que constrói sua trajetória no exercício mesmo da função, frente aos desafios e aos enfrentamentos do cotidiano, mas com a capacidade única de criar e recriar os elementos de sua prática a partir desses mesmos desafios e enfrentamentos.

Outro aspecto que influenciou a escolha do tema desta pesquisa relaciona-se à minha própria trajetória acadêmica e profissional. Tendo como primeira graduação o bacharelado em Química na Universidade de São Paulo (USP), nos idos dos anos 90 do século passado, a questão da docência se apresentou por caminhos tortos. Mudanças no curso da vida levaram-me à sala de aula do antigo colegial de uma pequena cidade no interior do estado. O convite do Secretário de Educação da cidade surgiu da demanda, frente à absoluta falta de profissionais

que pudessem suprir a lacuna para o ensino de Química, Física e Matemática. Foi o que bastou para uma guinada em minha trajetória profissional.

A Pedagogia foi minha escolha. Ingressei na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em 1997 onde tive a oportunidade de realizar uma pesquisa de Iniciação Científica, com o apoio da Fapesp, a respeito da reforma curricular para o ensino médio referente ao ensino de Química a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996 (Brasil, 1996), que havia sido publicada recentemente.

Pouco tempo depois ingressei na docência na educação superior, em períodos alternados entre demandas familiares e outras esferas profissionais. Nesse período cursei um mestrado *lato sensu* em Gestão de Pessoas, o qual reacendeu meu gosto pelos estudos e direcionou meu olhar para o trato com as pessoas, suas aspirações e suas particularidades. Em 2012 assumi a disciplina de Gestão de Pessoas em um curso de Administração de uma faculdade particular no interior do estado de São Paulo, na cidade de Campinas. Em 2015, depois de ter ministrado disciplinas em praticamente todos os cursos de graduação relacionados à área de desenvolvimento pessoal, assumi o recém-criado Programa de Formação Continuada da instituição.

Vivia-se o “esplendor” das metodologias ativas de ensino e aprendizagem e de todas as implicações de seu emprego indiscriminado na educação superior. Especificamente no ensino privado, imerso na lógica capitalista de mercado, foi uma adoção compulsória, forçando todos a “reciclarem” sua prática pedagógica. Era uma questão de marketing, de posicionamento frente à concorrência. Para os professores, uma condição de permanência na instituição. Foi nesse momento que me conectei, de forma definitiva, com os desafios enfrentados pelos professores universitários perante as novas exigências da profissão, as quais iam muito além da já traumática imposição à adoção de novos métodos de ensino.

O mestrado foi minha escolha. Ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) em 2018. Sob orientação da Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni, desenvolvi uma pesquisa a respeito dos desafios pessoais e profissionais enfrentados por docentes da educação superior de uma instituição privada na adoção de metodologias ativas como prática pedagógica.

Já como coordenadora pedagógica da instituição, função que eu havia assumido em 2021, continuei com o olhar atento ao profissional professor, pressionado por todos os lados por tantas – e novas – demandas, mas tentando manter acesa a chama interna que o levou ao magistério superior. Perguntava-me a respeito – e com respeito – dos modos como cada um

deles se constituía professor e como reinventavam a docência a cada novo desafio, a cada nova exigência.

O doutorado foi minha escolha. Ingressei no mesmo Programa de Pós-Graduação em 2020 e, sob o incentivo da mesma orientadora, passei a buscar compreender como o professor torna-se professor ao longo da vida, nesse processo de invenção e reinvenção. Veio, então, a pandemia de covid-19, em março de 2020, trazendo consigo a suspensão do cotidiano escolar. Percebi, mais uma vez, que o desafio estava posto aos professores da educação superior e que um período de profundos questionamentos se avizinhava.

Passado o ensino remoto emergencial e agora, com a retomada das aulas presenciais, o que será que ficou para esses professores? Um acontecimento tão difícil foi capaz de mobilizar questionamentos a respeito dos (re)significados do exercício da docência no professor e em sua constituição? As condições impostas ao trabalho docente o alienam de elaborações a respeito de sua prática e de seu papel? Qual compreensão a respeito da docência foi (re)elaborada?

Sabemos que a educação superior vai exigir de seus protagonistas, como diria Zabalza (2004), novos direcionamentos e posicionamentos. Esta pesquisa pretende contribuir no âmbito da ampliação do debate a respeito do papel do professor universitário frente a um novo modelo híbrido de educação superior, que parece avançar pelo cenário nacional.

Como nos lembra Paulo Freire (1992), é preciso denunciar e anunciar: denunciar um presente intolerável para anunciar um futuro a ser criado. Isso só se dará a partir da consciência de quem somos como sujeito-professores, como nos constituímos como tal, onde estamos e para onde queremos ir.

Pautando-nos por essas reflexões, o primeiro capítulo desta tese apresenta o conceito de professoralidade, bem como suas interfaces com os conceitos de profissionalidade e de identidade docente. Ainda que dialoguem entre si, apresentam peculiaridades que os diferenciam e essas devem ser destacadas e esclarecidas.

No segundo capítulo apresentamos os referenciais teórico-metodológicos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa de cunho qualitativo. As entrevistas narrativas constituíram o instrumento de construção dos dados e o método documentário de análise permitiu a aproximação e a teorização da singularidade e da especificidade das experiências concretas vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa, contextualizados em seus tempos e espaços. As contribuições de Schütze (2013) para a análise de entrevistas narrativas também foram consideradas, a título de contraponto ao método documentário. São ainda apresentados os critérios de seleção para a definição do corpus da investigação, bem como os sujeitos entrevistados.

O capítulo três apresenta o esforço para a análise formulada das entrevistas narrativas. Essa análise ocorreu após as fases de transcrição completa e de divisão temática das entrevistas.

O capítulo quatro tratará da interpretação refletida das entrevistas e das análises comparativas entre elas e buscará construir os quadros de referência que orientaram as ações e o enfrentamento dos sujeitos em relação ao período em questão. Tipos sociais ideais foram construídos a partir das análises do material empírico, conforme o referencial teórico. Ainda nesse capítulo nos dedicaremos à interpretação dos desdobramentos da pandemia sobre os docentes da educação superior, buscando um diálogo e uma reflexão entre os movimentos da professoralidade e os tipos sociais construídos.

Nas considerações finais, a reflexão será sobre os caminhos da formação docente para a educação superior, a partir das lições aprendidas no período pandêmico.

CAPÍTULO 1

PROFESSORALIDADE, PROFISSIONALIDADE E IDENTIDADE: CONSTRUINDO PONTES E ESTABELECENDO LIMITES

O presente capítulo pretende apresentar os conceitos de professoralidade, profissionalidade e identidade, assim como compreendidos pelos autores de referência. Tratará ainda de apontar as interfaces entre os conceitos, buscando aproximações e afastamentos e marcando as diferenças e as fronteiras entre eles segundo as opções feitas e que embasaram a pesquisa desenvolvida.

1.1 Professoralidade

*Professoralidade*¹: construção do sujeito-professor que acontece ao longo de sua vida; processo que o professor experimenta enquanto se pensa e se experimenta, produzindo um modo de ser singular. **Notas:** a professoralidade é uma marca produzida no sujeito, ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva, uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo. E, no caso de ser uma diferença, não é a recorrência a um mesmo, a um modelo ou padrão. Por isso, a professoralidade não é uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito. E, como diferença, não pode ser um estado estável a que chegaria o sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. Se for um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade e a identidade é uma determinação, uma redução das possibilidades de vir-a-ser a um padrão que tende a se repetir (Oliveira; 2006, p. 400).

Ainda que a definição acima conste na Enciclopédia de Pedagogia Universitária, ela não é o suficiente para explicar o conceito, nem para explicitá-lo em sua magnitude e possibilidades.

A professoralidade é uma marca produzida no sujeito *enquanto ele se torna professor*. Isso acontece ao longo da sua trajetória docente, qualquer que seja a etapa da educação a qual ele se dedique. É um processo de construção subjetiva que se dá na/pela interação com o outro e nos/pelos enfrentamentos cotidianos (Bolzan, 2009).

No entanto – e justamente por isso –, entende-se que há diferenças no processo de construção da professoralidade, a depender do contexto de atuação de cada um.

Mas, afinal, como se dá o processo de tornar-se docente na educação superior? Como se aprende a ser professor da educação superior? Posto de outra forma, quais aspectos

¹ Termo utilizado pela primeira vez por Pereira (1996) em sua tese de doutorado. Sistematizado em forma de verbete por Oliveira no Glossário de Pedagogia Universitária. In: MOROSINI, M. (org.). Enciclopédia de Pedagogia Universitária FAPERGS/RIES, 2003. A partir de 2005 passou a ser discutido por Isaia e Balzan (2005) e Balzan (2007).

contribuem para a construção da professoralidade e para o processo de tornar-se docente na educação superior?

Podemos tomar como ponto de partida, a problemática anunciada pelos estudos no campo da Pedagogia Universitária, os quais permitem afirmar que os professores se produzem como docentes no exercício diário da profissão, uma vez que a maioria deles, não possui formação específica para as atividades docentes na etapa da educação superior.

Entendido dessa forma, o agir docente na educação superior transita e se constitui em uma intrincada relação entre o já visto e o já vivido com o ainda novo e o diferente. É no contexto em que a ação docente se desenrola que os professores vão dando significado às exigências e às necessidades da cotidianidade e vão transformando-as em novas e distintas configurações.

Com o intuito de aprofundar o entendimento do conceito de professoralidade, basilar para o desenvolvimento do presente estudo, buscamos apoio nos estudos de Bolzan e Isaia (2005, 2006, 2007), Isaia e Bolzan (2004, 2005, 2008, 2009), Powaczuk e Bolzan (2009), Powaczuk (2012) e Cunha (2010, 2016, 2018), autoras contemporâneas que têm empreendido estudos acerca da aprendizagem da docência e que perpassam os conceitos de professoralidade, aprendizagem docente, formação e desenvolvimento profissional docente, em especial para a educação superior.

Os estudos dessas autoras têm levado à compreensão de professoralidade como a dinâmica processual de produção da docência, a qual envolve processos de elaboração, reelaboração e de apropriação do significado de ser professor, apoiados na tríade pensar, sentir e agir docente, e que se dá ao longo da trajetória de formação do sujeito-professor. Na visão de Powaczuk (2012, p. 67) a respeito da professoralidade como processo dinâmico de construção, esse

[...] traz em si o modo como o sujeito sente, compreende, ao longo de sua trajetória de formação, sua atuação docente, colocando em destaque a dimensão pessoal dos processos formativos. Não se trata, com isso, de considerar a formação como um processo independente e autônomo, mas de perceber a intrínseca relação entre o componente pessoal e as apreciações valorativas que incidem no ser e fazer-se professor, as quais revelam as construções socioculturais acerca da profissão docente. Nesta perspectiva, as integrações contínuas que abrigam o sentir, pensar e agir docente revelam-se como preponderante na compreensão da tessitura da professoralidade.

Desse modo, os processos formativos ganham uma dimensão pessoal, que vai sendo construída e ressignificada na interação com o outro e no próprio exercício da docência, ao longo da trajetória profissional.

Bolzan e Isaia (2006) defendem que a construção da professoralidade –, ou seja, do processo de aprender a ser professor – está diretamente ligada à construção do conhecimento pedagógico compartilhado, em uma rede de interações e mediações que moldam nossa concepção a respeito da ação pedagógica.

Segundo as autoras,

Nesse sentido, entendemos a professoralidade como um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente. Esse processo de reflexão crítica, feito individualmente ou em grupo, pode tornar conscientes os modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional e, ao mesmo tempo, favorecer a comparação dos resultados de sua proposta de trabalho com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais formalizadas (Bolzan; Isaia, 2006, p. 491).

A reflexão é entendida não como um processo mecânico e solitário, onde o refletir por si só modifica a prática e cria novas ideias, mas sim como um processo consciente de tomada de decisão e de escolhas metodológicas, teóricas e epistemológicas.

Em outro trabalho, as autoras afirmam que

Formação e desenvolvimento profissional entrelaçam-se em um intrincado processo, a partir do qual a professoralidade vai se construindo pouco a pouco. O saber-saber e o saber-fazer da profissão não são dados a priori, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente. Neste sentido, vemos o professor como sujeito de sua própria vida e do processo educativo do qual é um dos participantes sem, contudo, desconsiderarmos os fatores conjunturais que o cercam, mas enfocando-os a partir da ótica de como são percebidos e enfrentados por ele. O processo formativo e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional apresentam um componente de autoignição, ou seja, é preciso a vontade do professor para envolver-se com atividades de formação e conseqüente profissionalização, para que possa construir sua professoralidade (Isaia; Bolzan, 2007, p. 163).

A professoralidade é, pois, um processo de construção, de fazer-se professor ao longo de uma trajetória que combina o pessoal e o profissional, e exige reflexão e articulação entre saberes do campo da experiência, da pedagogia e dos conhecimentos específicos. Continuam:

Podemos, portanto, entender o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, sistemático, organizado, envolvendo tanto os esforços dos professores em sua dimensão pessoal e interpessoal, como a intenção concreta por parte das instituições nas quais trabalham de criarem condições para que esse processo se efetive, possibilitando assim a construção de sua professoralidade (Isaia; Bolzan, 2007, p. 164).

Powaczuk e Bolzan (2009), em um estudo realizado a respeito da construção da professoralidade docente na educação superior, apontam nessa mesma direção e discutem a necessidade da reflexão compartilhada para essa construção. Segundo as autoras, ao dividirem o mesmo lócus profissional e, portanto, as mesmas diretrizes, incertezas, inseguranças e os mesmos anseios, os professores são capazes de formar um conjunto único, pertencente àquela situação, mas que compõe a experiência de cada um. Assim,

Tal perspectiva possibilita pensar a professoralidade a partir da atividade realizada pelo sujeito para produzir-se como professor, na qual se faz necessário à adoção de meios e procedimentos com vistas a assunção do ofício docente. Uma produção particular, mas não solitária, se constituindo a partir das redes de relações tecidas nos diferentes contextos profissionais de atuação docente (Powaczuk; Bolzan, 2009, p. 8769).

Portanto, a professoralidade precisa da reflexão de saberes compartilhada tanto entre os pares quanto com os alunos e com todos os agentes que dividem o espaço educativo.

Ainda sobre a professoralidade, o fazer-se professor, Bolzan e Isaia (2006, p. 499) salientam que

Não é possível pensar no processo de aprender a ser professor sem a efetivação de uma rede de interação que se caracteriza pela atividade compartilhada, sendo dirigida conjuntamente pelos docentes envolvidos nesse processo. Nessa perspectiva, a ação, a reflexão conjunta e a negociação de conflitos possibilitarão a construção de uma rede de relações que compõe o processo interativo da formação docente e seu conseqüente processo de aprendizagem compartilhada, possibilitando a construção paulatina da professoralidade no imbricamento da aprendizagem e do desenvolvimento profissional de ser professor do ensino superior a partir de um conjunto de políticas educativas pensadas para esse nível de ensino.

É importante não perder de vista que a trajetória docente rumo à professoralidade passa por um desenvolvimento profissional sólido, organizado institucionalmente através da produção conjunta de lugares de sentido e significado, nos quais as malhas e teias de interação e de mediação possibilitem aos professores refletir, compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos próprios à especificidade da educação, seja ela de nível básico ou superior.

1.1.1 Os movimentos da professoralidade

Powaczuk (2012, p. 192), em estudo empreendido com o objetivo de compreender que movimentos são produzidos na tessitura da professoralidade universitária, apontou que a produção do ser professor é um “processo ascendente de construção, o qual tem na configuração e (re)configuração da atividade de se produzir professor, a expressão do devir professoral²”. O devir docente é compreendido na percepção de que a docência é uma atividade que se reconfigura à medida que novas necessidades e exigências emergem.

A partir de narrativas docentes a respeito do magistério superior, o estudo de Powaczuk (2012) possibilitou evidenciar uma produção docente que tem no imediatismo sua expressão. Advindos de uma trajetória formativa apartada das questões relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, os professores buscam elementos ancorados no pragmatismo e na analogia para vencer os desafios da cotidianidade.

Duas categorias resultaram das análises das narrativas empreendidas pelo estudo: docência no imediatismo e personificação da docência. Essas categorias permitiram revelar a produção docente sendo permeada por movimentos oscilatórios, denominados pela autora de movimento de particularização e movimento de individuação.

A produção da docência se dá mediante uma dinâmica de desafios e enfrentamentos diretamente relacionados ao modo como a docência é compreendida, vivida, ressignificada e concretamente produzida, a partir das condições impostas pelo contexto ao longo dos percursos docentes.

²No entendimento da autora, os devires professorais “são compreendidos a partir da abordagem histórico-cultural, a qual toma como essência a constituição social do trabalho. Assim, o devir é tomado como a expressão da condição de humano genérico. Atrela-se aos processos de emancipação do ser e fazer-se professor de modo a constituir a atuação docente de forma consciente e livre, tendo em vista a natureza concreta de sua produção. Nesta perspectiva, a ênfase está no processo de produção do ser professor e à sua relação com as construções históricas e coletivas acerca da profissão docente, destacando a relação dialética que articula as dimensões intra e interpessoal” (Powaczuck, 2012, p. 24).

Por se tratar do cerne teórico da presente pesquisa, a qual se apoia no conceito de professoralidade e nos movimentos produzidos na sua construção, passamos a detalhar cada um desses elementos e a relação entre eles, tendo como aporte as elaborações de Powaczuk (2012).

Apoiada nos trabalhos de Agnes Heller (1982, 1991, 2008) a respeito dos estudos sobre as objetivações humanas, o cotidiano e as relações entre particularidade e individualidade, Powaczuk (2012) identifica dois movimentos na tessitura da professoralidade, denominados pela autora de movimento de particularização e movimento de individuação.

Devido à relevância e à influência do trabalho de Heller nas reflexões de Powaczuk, nos deteremos em alguns pontos da vasta obra dessa autora que serviram de substrato teórico para o entendimento dos movimentos da professoralidade.

1.1.1.1 Cotidianidade e não-cotidianidade: a particularidade e a individualidade

Agnes Heller nasceu em Budapeste, em 1929. Foi discípula e colaboradora de Lukács, vindo a se tornar, segundo o próprio filósofo, um de seus mais produtivos colaboradores, justamente por seus trabalhos a respeito da cotidianidade. Faz parte de um grande grupo de intelectuais que elaboraram um marxismo crítico no leste europeu, sendo que parte desses formou o que veio a ser conhecido como a Escola de Budapeste. Esses intelectuais tomaram como ponto de partida a crítica do marxismo soviético e do socialismo real; ou seja, do socialismo tal como se constituiu na União Soviética e em toda sua esfera de influência. Sua obra integra, portanto, um marxismo de oposição que contém, mais do que uma contribuição teórica importante, mas implicações relevantes no âmbito das atitudes políticas. “No cerne dessas formulações teóricas está a revisão de alguns pressupostos da tradição marxista, que perderam a força quando aplicados não só à compreensão da experiência da Europa oriental como também dos rumos, imprevisíveis para Marx, das sociedades capitalistas ocidentais” (Patto, 1993, p. 121).

Esse processo de releitura e de crítica da obra de Marx foi impulsionado ainda pela redescoberta de partes de sua obra que haviam sido postas de lado, como os Manuscritos Econômico-Filosóficos, de 1844, e de temas específicos negligenciados pelas versões oficiais do marxismo – entre eles, a análise filosófica da vida cotidiana (Patto, 1993).

Para o marxismo crítico oriental, ao qual Heller se filia e nesse contexto produz sua obra *A vida cotidiana*, o interesse por essa esfera da vida decorre de que, por se tratar do âmbito da reprodução individual, deve ser entendida como território de estruturas antropológicas a serem invocadas contra a naturalização da história. Especificamente para essa autora, o interesse está

no processo de humanização do homem no decorrer do processo histórico, resgatando de Marx a questão do homem-natureza e do homem-homem (*A ideologia alemã* e *Primeiros Manuscritos*) e dos comportamentos axiológicos positivos que contribuem para essa humanização.

Procurando avançar no pensamento marxista com o objetivo de responder a questões políticas, sociais e econômicas emergentes no século XX, Heller coloca a subjetividade (no sentido da individualidade, pessoa, sujeito) no centro do processo histórico. Assim, a questão fundamental da história torna-se, segundo Heller, a questão do processo de humanização do homem, da constituição do homem-homem em oposição ao homem-natureza. “Uma de suas principais contribuições ao marxismo contemporâneo é, portanto, a colocação da temática do indivíduo no centro das reflexões. E o indivíduo a que se refere não é um indivíduo abstrato ou excepcional, mas sim o indivíduo da vida cotidiana, isto é, o indivíduo voltado para as atividades necessárias à sua sobrevivência” (Patto, 1993, p.124).

Parte de seu trabalho se dedica à definição do conceito de vida cotidiana; ou seja, da vida de todo homem, independentemente do modo de produção vigente. Segundo Heller (2016, p. 418),

A vida cotidiana é a vida de *todo* homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais “insubstancial” que seja, que viva tão somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente. A vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias.

A vida cotidiana é, pois, a expressão do indivíduo ao mesmo tempo particular e genérico; que exerce atividades do gênero humano, mas possui motivações particulares; tem sentimento, paixões, ideias (manifestações humano-genéricas), mas os manifesta, particularmente, a serviço das necessidades do “eu” e das teleologias individuais, no entendimento de que a individualidade se constitui a partir da particularidade e do humano-genérico. Heller utiliza o termo *individualidade* como referência ao indivíduo que tem liberdade (ainda que relativa) de fazer escolhas livres de ditames (externos ou internos) dos quais não se apropria e recorre ao termo *particularidade* quando se dá a condição oposta.

Patto (1993, p. 125), a respeito das reflexões de Heller sobre a vida cotidiana, pontua que

Abstraída de seus determinantes sociais, toda vida cotidiana é heterogênea e hierárquica (quanto ao conteúdo e à importância atribuída às atividades), espontânea (no sentido de que, nela, as ações se dão automática e irrefletidamente), econômica (uma vez que, nela, pensamento e ação manifestam-se e funcionam somente na medida em que são indispensáveis à continuação da cotidianidade; portanto, as ideias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao nível da teoria, (assim como a ação cotidiana não é práxis), baseia-se em juízos provisórios, é probabilística e recorre à ultrageneralização e à imitação. É nesse marco que ela teoriza sobre o pensamento e o trabalho, a ciência e a arte, os contatos interpessoais e a personalidade.

Desse modo, na vida cotidiana, ação e pensamento tendem a uma relação estreita; ou seja, se manifestam na medida em que são imprescindíveis à continuação da cotidianidade, trazendo para a atividade cotidiana um caráter de pragmatismo que faz com que recorramos a ultra generalizações, a analogias e a precedentes a fim de lidarmos com as situações – ou com as pessoas – que se apresentam no nosso dia a dia. De outra forma, seria impossível a vida cotidiana. No entanto, quando se cristalizam em absolutos “não deixando ao indivíduo margem de movimento e de possibilidade de explicitação, estamos diante da alienação da vida cotidiana” (Patto, 1993, p.125).

Em seus estudos, Heller (2016) destaca que a produção da vida humana é um conjunto de objetivações genéricas, as quais abrangem tanto a esfera da cotidianidade quanto da não cotidianidade. Segundo a autora, as objetivações da cotidianidade vinculam-se às atividades direcionadas à produção do particular; ou seja, objetivações que tornam possível a existência do homem e sua convivência em sociedade, qualquer que seja seu nível de desenvolvimento. Como exemplo, nessa esfera estão incluídos a apropriação da linguagem, os instrumentos e utensílios, bem como os costumes de uma dada sociedade. São objetivações em si, porque são produções cotidianas do gênero humano e são apropriadas pelo indivíduo de maneira espontânea, sem a necessidade de maiores reflexões por parte de quem delas se apropria. As objetivações particulares garantem a sobrevivência social do sujeito; sem objetivações particulares, não haveria reprodução social.

Para Heller (2016), as objetivações em si são formas necessárias do pensamento e da ação na vida cotidiana, sem as quais a própria sobrevivência seria inviável. No entanto, é importante destacar que as objetivações humanas não se limitam ao ambiente imediato; elas transcendem o cotidiano, como a arte, a filosofia, as ciências e todas as formas de pensamento reflexivo. Nas palavras da autora, seriam objetivações da esfera da não cotidianidade, da esfera

individual. Dessa forma, essa vincula os processos de individuação como sendo construídos a partir de saltos ou elevações da cotidianidade. Esses processos têm a cotidianidade como pressuposto, mas requerem, ao mesmo tempo, a superação ou suspensão da esfera cotidiana da vida humana, ainda que momentaneamente. A autora destaca também que é na vida cotidiana, e através das objetivações feitas a partir dela, que o homem é capaz de objetivar-se em formas mais elevadas de capacidades humanas. Seriam as objetivações para-si.

Nas palavras de Heller (2016, p. 233),

O para-si constitui a encarnação da liberdade humana. As objetivações genéricas para-si são expressões de grau de liberdade que o gênero humano tem alcançado numa determinada época. São realidades nas quais está objetivado o domínio do gênero humano sobre a natureza e sobre si mesmo (sobre sua própria natureza).

A apropriação, pelo ser humano, das objetivações genéricas para-si, forma a individualidade para-si; ou seja, a máxima possibilidade de formação do indivíduo, uma individualidade que se relaciona com a cotidianidade de forma consciente, mediada pelas objetivações genéricas para-si.

Segundo Duarte (1993, p. 71), o critério utilizado por Heller para distinguir as atividades que fazem parte da vida cotidiana e das atividades não cotidianas, tem como referência a dialética entre reprodução da sociedade e do indivíduo.

As atividades diretamente voltadas para a reprodução do indivíduo, através da qual, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade, são consideradas atividades cotidianas. Aquelas atividades que estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade, ainda que indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo, são consideradas não-cotidianas.

É importante pontuar que essa dialética está ancorada nas relações que o indivíduo estabelece, ao longo da sua vida, com as objetivações genéricas em-si e as relações genéricas para-si. Duarte (1993) lembra que tais objetivações foram geradas no interior de relações sociais alienadas e que é preciso, pois, distinguir entre o caráter humanizador das objetivações genéricas para-si e os conteúdos históricos concretos por elas produzidos.

Duarte (1993) explica que essa humanização dos sentidos ocorre somente a partir do processo dialético entre objetivação e apropriação mencionado anteriormente. Porém, numa sociedade de classes antagônicas, como é a capitalista, a grande maioria dos indivíduos não se apropria das objetivações humanas necessárias ao seu desenvolvimento humano-genérico. O cerceamento ao acesso às esferas não cotidianas de objetivação tipifica a alienação.

Daí a alienação da vida cotidiana, assim qual enfatizada por Heller (2016). Sempre que o indivíduo é cerceado das apropriações da esfera não-cotidiana de objetivações, está, em suma, sendo alienado da vida cotidiana; perde o todo, se particulariza. Só é possível se individualizar quando o todo da vida cotidiana pode ser exercido com liberdade; só assim é possível a individuação. Segundo as elaborações da autora, nas sociedades industriais capitalistas, o indivíduo da vida cotidiana é aquele que realiza o trabalho que lhe cabe na divisão social do trabalho, em um processo de produção e reprodução que o leva a alienar-se, a perder as condições de objetivações plenas. A alienação ocorre quando se dá um abismo entre a produção humano-genérica e a participação consciente dos indivíduos nessa produção.

Powaczuk ancora suas reflexões em outros dois conceitos trazidos por Agnes Heller: práxis e pensamento repetitivo e práxis e pensamento inventivo. No primeiro caso, as ações são produzidas a partir de esquemas já utilizados em situações anteriores e, por isso, previamente testados, os quais são trazidos à tona de modo espontâneo. Novos esquemas são gerados a partir da práxis e do pensamento inventivo, relacionados ao trabalho mental exigido na resolução de novos problemas, reorganizando os esquemas pré-existentes. Esse processo exige uma intencionalidade ausente no pensamento repetitivo, entendida como a busca de alternativas para o enfrentamento do ainda não vivido.

Com base nesse breve aporte teórico, retomemos as considerações de Powaczuk (2012) a respeito dos movimentos da professoralidade. Apontamos anteriormente que, segundo a autora, dois movimentos oscilatórios se entrelaçam e vão tecendo a professoralidade: de particularização e de individuação.

A) Movimento de particularização

Esse movimento se relaciona a generalizações que emergem espontaneamente quando da organização do trabalho pedagógico, “caracterizando a reprodução/repetição na atividade de produção da docência” (Powaczuk, 2012, p.121). Seria o atrelamento das práticas docentes à esfera da cotidianidade, emprestando à ação docente um caráter normativo e regulador; a interrupção do fluxo do devir professoral, reforçando a alienação do cotidiano da docência. Como expresse anteriormente, trata-se de um processo fundamental para a sobrevivência do professor em seu trabalho diário, lembrando que objetivações particulares são a base para a construção social do sujeito. São característicos desse movimento: espontaneísmo do trabalho pedagógico; predomínio da relação conteúdo-professor no trabalho pedagógico; resistência ao que é considerado elementos fragilizadores da autoridade docente; aderência ao conhecimento

relativo ao ofício primário como essencial à prática docente; ausência de experiências formativas no campo pedagógico específico do magistério superior e valorização do fazer como constitutivo principal da atividade profissional.

B) Movimento de individuação

O movimento de individuação refere-se ao processo de elaboração das práticas docentes. Seria a suspensão da cotidianidade docente, permeada por ações intencionais, na direção de permitir novas e distintas possibilidades do fazer docente. Nessa perspectiva, “[...] reflete os processos de teorização acerca das práticas docentes, que têm na atividade de estudo docente a possibilidade de transformações e o descortinar de novos percursos a serem trilhados pelos docentes” (Powaczuk, 2012, p. 122). Seria a expressão do devir docente, favorecendo a ruptura com a alienação das imposições do cotidiano. Dessa forma, resulta em transformações no modo de ser, pensar e agir do sujeito docente uma vez que esse movimento se encontra no espectro da elaboração e da criação/invenção dos modos de agir cotidianos. É aqui que se encontram as possibilidades de ruptura e superação das condições alienantes do cotidiano docente. Caracterizam este movimento: o aprimoramento dos fazeres e saberes docentes; a partir da possibilidade de expansão e alargamento das elaborações a respeito das práticas cotidianas; o confronto e o questionamento acerca das práticas docentes como gatilhos internos de (re)organização da atividade docente; as interações ocorridas no trabalho pedagógico como inerentes às práticas a serem produzidas; as experiências de formação direcionadas ao domínio do campo pedagógico como norteadoras de escolhas e definições acerca do trabalho pedagógico; a ampliação e potencialização deste movimento à medida que as experiências docentes são confrontadas e compartilhadas.

Retomando, portanto, o estudo realizado por Powaczuk (2021), as análises dos movimentos de particularização e de individuação ocorreram à luz das categorias “docência no imediatismo” e “personificação da docência”, as quais emergiram a partir das análises das narrativas dos professores participantes nas pesquisas que realizou no magistério superior. Ainda que as repercussões dos dois movimentos nas categorias em questão sejam distintas, elas expressam uma dinâmica de rupturas e continuidades que marcam a trajetória do aprendizado para o magistério superior e a produção da docência. Na sequência, detalhamos as duas categorias.

1.1.1.2 Docência no imediatismo

Essa categoria refere-se aos percursos formativos que levam os professores ao magistério superior, bem como às condições nas quais o ingresso ao magistério superior foram postas, tendo em vista apreciações valorativas ao ingresso no magistério (condições socioculturais, tais como exigências, concepções e valores acerca da atuação docente) e que se vinculam à ideia de valor de uso, “designando os produtos socioculturais que o professor considera e utiliza na produção de sua existência docente” (Powaczuk, 2012, p. 122). A autora explica que

A docência no imediatismo reflete os dilemas e desafios expressos pelos professores ao se verem diante da iniciação docente, tendo em vista o **predomínio de experiências de formação direcionadas ao domínio do conhecimento do ofício primário**. Desse modo, o **pragmatismo e a analogia a vivências em contextos distintos ao do magistério superior** manifestam-se na produção docente do imediatismo. Processos caracterizados, na maioria das vezes, como **mediações espontaneamente produzidas** (grifos da autora) (Powaczuk, 2012, p. 122).

Assim, uma vez que, via de regra, o ingresso no magistério superior se dá a partir de um ofício primário, distinto à docência, o professor, ao ser defrontado com o imediatismo da cotidianidade, busca analogias e pragmatismos advindos de outros campos, frutos de esquemas prévios em outras áreas de atuação, normalmente advindas de sua área de origem, de seu campo primário de atuação.

Decorre daí que a preponderância nessa categoria é do movimento de particularização, como evidenciou o estudo de Powaczuk, enquanto o movimento de individuação apresenta-se de forma incipiente. O professor, ao vivenciar a docência no imediatismo, acaba por reproduzir/repetir esquemas gerais acriticamente. Uma vez que os saberes pedagógicos e os processos de reflexão em relação à prática docente não fizeram parte de sua formação primária, a criação/invenção fica restrita a reconfigurações nos modos de pensar e agir pedagógico, sem aprofundamentos teóricos e reflexões sistemáticas e compartilhadas sobre o fazer docente.

Para Powaczuk (2012, p. 123),

Nesta direção, **rupturas e continuidades com o ofício primário** emergem, deixando evidenciar as incompletudes formativas, expressas pelos docentes. As experiências no ofício primário são tomadas como elementos teórico-práticos capazes de suplantá-las. Desta forma, as necessidades manifestadas e não objetivadas são expressas pelos sentimentos de **angústia e de insegurança** que marcam a produção da docência no imediatismo. Aspectos potencializados pela ausência de espaços de compartilhamento acerca dos

fazeres e saberes que abrangem o trabalho pedagógico no contexto de iniciação dos docentes, fazendo com que se alie a angústia e insegurança, o sentimento de **solidão pedagógica** (grifos da autora).

Esse sentimento de solidão advém, no contexto da docência no imediatismo, de uma lógica na qual os docentes do ensino superior estão imersos, que valida e legitima os conhecimentos do ofício primário e/ou uma titulação acadêmica (mestrado e doutorado) como suficientes para a docência. A tentativa de enfrentamento das situações pedagógicas advindas do exercício do magistério, leva-os a buscar conexões e analogias com o ofício primário, as quais não existem - justamente por se tratar de práticas distintas.

1.1.1.3 Personificação da docência

Segundo Powaczuk (2012), essa categoria se caracteriza pelo caminho percorrido pelo professor na direção de modos singulares de exercer a docência. À medida que o professor enfrenta as vicissitudes do cotidiano, passa a ressignificar as experiências dentro do próprio contexto pedagógico. A autora explica que

Diferentemente da produção da docência no imediatismo, a qual toma as experiências externas à docência como substrato do pragmatismo docente, a personificação da docência constitui-se a partir da configuração de **analogias às situações que os professores vivenciam no contexto próprio de atuação**. Nesta perspectiva, a personificação da docência abrange a **composição de um repertório de saberes**, que os professores mobilizam na organização do **trabalho pedagógico**, os quais se constituem numa matriz apreciativa que direciona e governa suas ações (grifos da autora) (Powaczuk, 2012, p. 124).

Começam a aparecer elementos de valoração à permanência no magistério superior que levam ao questionamento das práticas pedagógicas e da busca dos elementos constitutivos e específicos da docência. A responsabilidade e o compromisso com o ofício passam a demandar aprofundamentos teóricos e reflexivos na busca dos enfrentamentos cotidianos. O domínio do campo pedagógico passa a ocupar um espaço valorativo semelhante ao antes dominado pelos saberes do ofício primário.

O professor vai lançando mão de repertórios que inclui elementos de reprodução/repetição e de invenção/criação de ambos os campos – pedagógico e específico –, porém em um nível de objetivação distinto da docência no imediatismo.

O estudo evidenciou que os movimentos de **particularização** e de **individação** da produção docente expressam uma relação dialética entre rupturas e continuidades como marca

da professoralidade e processos que aliam a cotidianidade e a elaboração/reflexão sobre ações cotidianas como indutores de transformações da ação docente.

O movimento de particularização está relacionado aos processos de repetição/reprodução da atividade docente, os quais estão diretamente associados à esfera do cotidiano e interrompem o devir docente, contribuindo para a alienação da própria docência – embora isso não se constitua em uma relação direta.

No que diz respeito ao movimento de individuação, esse está relacionado à suspensão da cotidianidade e à elaboração/ressignificação das práticas docente.

Desse modo, podemos então destacar a professoralidade como um processo que figura e se configura a partir do intercâmbio das relações e inter-relações das práticas e das ações reflexivas docente.

Assim, a professoralidade possui um movimento de repetição/reprodução ligado ao que foi constitutivo da formação do sujeito como docente e que traz fortes marcas de tradição e de cotidianidade, ligadas à experiência do dia a dia e sem a aderência a teorias do campo pedagógico que lhes dê suporte ou a reflexões sistemáticas acerca de escolhas pedagógicas.

Possui também um outro movimento, de elaboração acerca das práticas docentes com a perspectiva e a possibilidade de ampliação a respeito da compreensão e das relações das ações desenvolvidas. Essa ampliação resulta em transformações no modo de ser, pensar, sentir e agir docente, o que contribui para a ruptura com a alienação do trabalho docente advinda da cotidianidade.

Esses movimentos de rupturas e continuidades da reflexão sobre a ação docente expressam o caráter de superação dialética como marcador da professoralidade.

Uma vez que o magistério na educação superior é exercido em um contexto que legitima os saberes advindos do campo primário de atuação profissional – não vinculado aos saberes pedagógicos – como suficientes para a docência, o professor enfrenta dilemas e desafios que os leva ao **imediatismo** pedagógico imposto pela urgência da cotidianidade, buscando analogias e conexões com o campo ou a prática que lhe são familiares pelo ofício de origem - o que expressa o despreparo para a função e acentua o movimento de particularização da docência.

À medida que os professores vivenciam a docência, vão tecendo elaborações a partir dos movimentos descritos anteriormente, que os levam a construções próprias ancoradas em gostos, valores, concepções, visões de mundo, novos aprendizados etc., **personificando** a atividade docente. Paulatinamente, vão incorporando, aos saberes do ofício primário, saberes validados pela prática e pelas experiências formativas (re)significados ao longo do magistério superior.

Bolzan e Isaia (2006) apontam para essa mesma direção ao discutirem que a aprendizagem docente no ensino superior se dá ao longo de uma trajetória formativa que entrelaça os saberes próprios de cada profissão aos saberes pedagógicos incorporados ao longo da experiência na docência, para o que a reflexão compartilhada é imprescindível.

Ao partimos do pressuposto de que não existe preparação prévia para ser professor do ensino superior, entendemos que a aprendizagem docente e, sua consequente professoralidade instauram-se ao longo de um percurso que engloba de forma integrada as ideias de trajetória e de formação, consubstanciadas no que costumamos denominar de trajetórias de formação. Estas se constituem na intrínseca relação entre trajetória pessoal, profissional e percurso formativo, compreendendo um processo sistemático, organizado e autorreflexivo, que envolve os percursos que vão desde a formação inicial, abarcando o exercício continuado da docência nos diversos espaços institucionais em que se desenrola. Tal processo orienta-se para a constante apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios à área de atuação de cada profissão, para os quais as ideias de conhecimento pedagógico compartilhado e redes de interações são imprescindíveis (Bolzan; Isaia, 2006, p. 492).

Temos, pois, um caminhar; um percurso seguido pelos professores, que vão se transformando docentes à medida que formação, experiência profissional e demandas do cotidiano se amalgamam e são postos em ação no contexto em que a atividade acontece, em um processo ativo, como sujeitos da própria história de formação.

A construção da professoralidade e o consequente aprendizado da docência universitária são permeados por relações de tensões entre criação/invenção e reprodução/repetição. Dessa dialética emergem os modos de ser e fazer-se professor, permeados pelo conhecimento do ofício primário, pelas experiências formativas, pelo conhecimento pedagógico e pelas trajetórias de vida. Tudo isso dentro do contexto no qual a docência é exercida.

A partir do que foi discutido até aqui, podemos, pois, argumentar que, uma vez que os movimentos de criação/invenção se entrelaçam aos movimentos de reprodução/repetição, não podemos entender um sem lançar um olhar detalhado sobre o outro. A criação repousa, em grande parte, nas elaborações e ressignificações feitas a partir das referências prévias de cada professor. É na experiência passada, convocada pelos enfrentamentos do cotidiano, que os novos modos de agir vão se desenhar, em uma marcha de rupturas e retomadas rumo ao aprendizado docente.

Trata-se de uma construção interior e subjetiva, dada na interação com o outro e que produz objetivações individuais e singulares.

1.2 Profissionalidade e identidade docente: as pontes com a professoralidade

A questão da professoralidade docente e seus movimentos encontra-se diretamente imbricada às questões da profissionalidade e da própria identidade do docente universitário.

A professoralidade, como marca no sujeito-professor, se constrói ao longo da trajetória profissional e é diretamente afetada pelo contexto de atuação, pelas condições de trabalho e pelos percursos formativos – questões essas que guardam paralelos com a profissão, com o ofício de professor.

Assim também acontece com a identidade profissional. Ela também se constrói ao longo da trajetória que o sujeito percorre em um determinado contexto, tempo e lugar. No entanto, a identidade profissional possui um viés de identificação e de reconhecimento social distinto da construção interna e única que a professoralidade apresenta. Dito de outra forma, existe um elemento de pertencimento a uma determinada função social (historicamente datada) quando se trata de identidade e de profissão.

Já a construção da professoralidade se dá no campo pessoal, subjetivo, de construção interna. São conceitos que se complementam no entendimento da complexidade do humano e de sua relação com a sociedade.

Na perspectiva aqui assumida, a professoralidade é um processo de construção eminentemente pessoal; em contrapartida, ao abarcar aspectos referentes ao ofício e às condições de trabalho, o professor constrói sua profissionalidade e configura sua identidade profissional, as quais são reconhecidas pelo sujeito, pelos pares e pela sociedade. Como nos explica Cunha (2018, p. 8) a respeito desse entrelaçamento conceitual:

Ao explorar a ideia de professoralidade, é importante retornar ao tema da identidade profissional, tão discutido pela literatura especializada. Independentemente da matriz teórica que se toma para compreender esse conceito, é importante reconhecer que há neste sempre movimento, uma vez que é tributário da função que o professor exerce num tempo e lugar. [...] Na perspectiva aqui assumida, se a identidade se refere ao papel social da profissão, a professoralidade diz respeito à profissão em ação; pressupõe a identidade e mobiliza os saberes próprios da profissão.

Ainda assim, apesar de serem esferas distintas de construção subjetiva, não seria possível falar da professoralidade dos docentes do ensino superior sem tratar dessas duas outras esferas, em uma perspectiva relacional: identidade e profissionalidade.

1.2.1 Profissionalidade docente na educação superior e professoralidade

Antes de tratarmos de refletir a respeito da profissionalidade docente na educação superior, são necessários alguns esclarecimentos referentes aos conceitos que embasam a presente pesquisa. Identificar, pois, a atividade docente como profissão é basilar para o avanço das discussões. O que é uma profissão? Será a docência uma profissão? Existe uma profissionalidade docente? E na educação superior, como a profissionalidade docente se configura?

Os estudos sobre sociologia e história das profissões apontam na direção de que os ofícios são, em sua maioria, sociais. A divisão do trabalho foi um dos fatores preponderantes para a organização das sociedades, a qual se deu em grande parte pela divisão das funções dentro de uma determinada sociedade, em um determinado tempo. Nessa direção, a história das profissões é a história da divisão social do trabalho.

Sella (2006, p. 20) argumenta que, além de serem produtos históricos decorrentes das necessidades de cada época, as profissões instituem relações sociais e identitárias, porque através delas “os indivíduos interagem, vinculam-se entre si, relacionam-se, participam das relações de produção e tornam-se socialmente produtivos”.

Para Freidson (1996), profissão é um tipo específico de trabalho especializado, pago e realizado em tempo integral, que possui uma base teórica e está calcado em conhecimento técnico científico. Segundo ele, uma análise das profissões deve enfrentar questões tanto da sociologia do trabalho como da sociologia do conhecimento, e a tipificação ideal do conceito de profissão (teoria do profissionalismo) abarcaria os seguintes componentes:

Uma ocupação que empregue um corpo especializado de conhecimentos e qualificações e que seja desempenhada para a subsistência em um mercado de trabalho formal, gozando de status oficial e público relativamente alto e considerada não só de caráter criterioso, como fundamentada em conceitos e teorias abstratos. Jurisdição sobre um corpo especializado de conhecimentos e qualificações em uma divisão do trabalho específica, organizada e controlada pelas ocupações participantes.

Controle ocupacional da prática desse corpo de conhecimentos e qualificações no mercado de trabalho (seja uma universidade ou uma empresa), por meio de uma reserva que exija que apenas os membros adequadamente credenciados possam executar as tarefas sobre as quais têm jurisdição e também supervisionar e avaliar seu desempenho. Estes últimos servem como a classe administrativa da profissão.

A credencial utilizada para amparar sua reserva de mercado de trabalho é criada por um programa de treinamento que se desenrola fora do mercado de trabalho, em escolas associadas a universidades. O currículo de ensino é estabelecido, controlado e transmitido por membros da profissão que agem

como corpo docente em tempo integral, atuando pouco ou nada no mercado de trabalho cotidiano. O corpo docente serve como classe cognitiva da profissão (Freidson, 1996, p.153).

Desse modo, toda profissão deveria almejar o profissionalismo uma vez que esse, segundo Freidson, possibilita a independência do profissional diante de sua clientela ou do seu patrão. Isso porque, sendo ele detentor do conhecimento especializado – ou seja, um profissional qualificado –, ele tem autonomia de escolha e serve a quem tem o poder e o capital para contratá-lo.

Nota-se que Freidson se afasta do sentido em que associamos, em língua portuguesa, esse termo a uma carga valorativa, quando nos referimos a alguém, na linguagem comum, como um “bom profissional” em qualquer atividade, ou quando apreciamos a forma dita “profissional” como a mais simples atividade de natureza técnica ou funcional que pode ser desempenhada.

Roldão (2005, p. 108), já tratando de profissionalidade, fala “daquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas”. A autora, a partir da investigação das obras de autores como Gimeno Sacristán, Claude Dubar e Antônio Nóvoa, privilegia quatro descritores ou caracterizadores de profissionalidade: a) especificidade da função associada à atividade; b) saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade; c) poder de decisão sobre a ação desenvolvida – ou seja, controle e autonomia para o exercício da atividade; d) pertencimento a um corpo coletivo – que regula, defende e legitima os saberes necessários à função, bem como o acesso ao seu exercício.

Roldão (2005, p. 109) explica que esses descritores, ao serem aplicados a diferentes atividades, apresentam inúmeras nuances por tratar-se de uma construção social e histórica.

Por isso temos visto desaparecer ou proletarizar profissões, surgirem funções técnicas que posteriormente se profissionalizam, ou o inverso, ou ainda modificar-se a necessidade social relativamente a diversas actividades, conduzindo à alteração do seu estatuto.

Frente a esses descritores e tendo em vista o caráter social e histórico que assumem frente a distintas atividades, Roldão procura caracterizar a atividade docente em relação a esse conceito de profissionalidade e, mais adiante, a profissionalidade docente na educação superior. A autora pondera que não seria possível abordar a questão à atividade docente desconectada da sua história e do seu desenvolvimento social.

Apoiada nos trabalhos de Nóvoa, Roldão destaca que os professores se estruturaram como grupo ao longo do século XIX, caminhando passo a passo para sua profissionalização e abrindo espaço para o estatuto de profissionalidade. O marco para essa transição foi a criação das Escolas Normais em Portugal, no início do século XX, na esteira da institucionalização da necessidade de formação para o exercício da atividade, fato esse que implicou na estruturação de um conjunto de saberes tidos como mínimos e necessários para a função. Esse fato, essa emergência dos professores como estrutura social visível, ocorreu não só em Portugal, mas, concomitantemente, em quase todos os países da Europa, obedecendo à lógica de prover educação e instrução para o desenvolvimento dos Estados – o que abriu caminho para o desenvolvimento e a crescente massificação dos sistemas de ensino.

Atrelada, pois, desde sua gênese, às agendas políticas dos governos e às necessidades sociais das sucessivas épocas, a atividade docente enfrentou desde cedo duas principais consequências, como nos conta Roldão (2005, p. 111): escasso poder sobre a definição dos currículos e limitada intervenção sobre a organização do seu trabalho.

Tal escassez de poder sobre a matéria do seu trabalho, sobre o “acto educativo” [...], vai persistentemente dificultar a constituição de colectivos autónomos dos agentes de ensino, enquanto grupo de profissionais que se auto-organiza e defende o seu saber próprio. Encaminha-os antes para a necessidade de se associarem, mas numa lógica mais próxima da de outros assalariados, não para regularem e produzirem o seu saber próprio, o exercício da sua acção e a organização do seu trabalho, mas sim para legitimamente garantirem os seus direitos como trabalhadores por conta de outrem, em sindicatos que os defendam perante um Estado patrão, Estado que realmente domina e orienta a sua atividade.

Dessa feita, o poder e o controle dos professores sobre a ação docente sempre foram historicamente restritos, o que dificultou o estabelecimento social do seu estatuto como profissionais plenos.

Isso resultou, como opina Roldão, em uma tendência amplamente disseminada entre os professores de levar esse controle e poder para o nível do microcosmo da sala de aula, onde cada docente, individualmente, define o que fazer na sua disciplina, na sua classe e do seu jeito. Antes de ser uma liberdade plena, essa prática constitui-se

[...] como um factor de antiprofissionalidade, na medida em que justamente substitui a legitimidade do saber que fundamenta a acção, e o controlo sustentado do grupo profissional, pelo arbítrio de cada agente individual, a quem não é exigido fundamento para o que faz, nem é assegurada qualquer garantia de legitimação pelos seus pares (Roldão, 2005, p. 111).

A manutenção dessa situação direciona os professores para uma posição subalterna, que proletariza sua ação e os empurra para papéis de funcionários, afastando-os do estatuto de profissionais, conclui Roldão, sublinhando que esse processo não é imputável aos professores enquanto atores individuais, mas é, antes, fruto de uma construção coletiva e de representações transmitidas nos grupos sociais, na organização e na cultura em que os professores vivem. O intuito não é culpabilizar, mas questionar por que essas formas de estar na docência existem, como se constituíram e a quem interessa a não afirmação da docência como uma profissão plena.

Ao tratar especificamente da profissionalidade do docente da educação superior em relação aos caracterizadores adotados, Roldão aponta que esses apresentam importantes distinções frente a outras etapas da educação.

Com relação ao descritor **poder sobre a ação que desenvolvem**, a autora pontua que, devido à natureza das instituições nas quais atuam, historicamente pautadas por um estatuto social de prestígio e autonomia, a intervenção e o controle do Estado não se manifestam da mesma forma. Uma vez que o acesso da população era restrito a essa etapa da educação, as universidades assemelhavam-se a templos do conhecimento e os professores gozavam de um status que lhes conferia a mesma autonomia e independência. Como o aval à carreira magistral era conferido pelos pares e não pelo Estado, a docência era exercida como um percurso autônomo.

A autonomia, o poder e o controle internos apresentam desdobramentos sobre o **saber ensinado** na universidade. Para Roldão (2005, p.120),

[...] pelo facto de se dirigir, até há bem pouco tempo, a populações muitíssimo seleccionadas, o ensino superior pôde perpetuar por mais tempo do que o desejável, quase sem confronto crítico, formas tradicionais e transmissivas de docência ligadas ao entendimento de ensinar como “professar” um saber, de que se detém a “cátedra”, na terminologia que ainda hoje subsiste. E o prestígio acrescido da função docente no ensino superior actuou como um agente de imobilismo e de reprodução fortíssima para a modelação das práticas de docência nos outros níveis de ensino.

Argumenta-se que, ao passar essa forma de pensar a docência (justamente pelo prestígio de que goza) “por osmose para a docência em geral, com a posse pelo professor, da ‘sua’ aula e da ‘sua’ disciplina” (Roldão, 2005, p. 121), incutiu-se em outras etapas da educação um ideário de poder que na educação não superior nunca existiu.

Esse modo individual de exercer a docência na educação superior veio a ser contraposto pelo advento da modernidade e da pós-modernidade, como nos explica Roldão (2005, p. 121):

É no domínio do caracterizador de profissionalidade que designei por saber que as diferenças a este respeito se acentuam. De facto, o desenvolvimento do conhecimento científico e das formas de construção do conhecimento moderno, cedo trouxeram para dentro da universidade a omnipresença da investigação, como a outra face da docência neste nível de ensino.

O entendimento da investigação como missão da universidade, em parceria com o ensino, trouxe para a educação superior duas mudanças significativas: a transição da supremacia do conhecimento tradicional, enciclopédico, para uma produção científica, investigativa e experimental; e ampliou e a noção de parceria, de equipas de pesquisa, tão necessária ao desenvolvimento investigativo. Tudo isso, no entanto, não foi capaz, em termos de cultura profissional, de romper com o peso do poder individual do trabalho docente, afirma Roldão.

Como marca da profissionalidade nessa etapa da educação, temos preservadas até hoje algumas características que definem o trabalho docente:

A concepção da função de docência no ensino superior preserva o poder pessoal, herdado de séculos e carregado de simbologias enraizadas; o professor vê-se com dificuldade no seu papel docente sem estar sozinho, em frente de uma turma, heróico e solitário, armado do seu saber (afinal mantendo a sua “cátedra”), num misto de ritualização religiosa e teatral do seu poder. Docentes que trabalham juntos em projectos de investigação, contudo raramente colaboram nas suas actividades de docência ou debatem no colectivo a sua prática neste campo (Roldão, 2005, p. 121).

Desse modo, elementos da tradição são mantidos, com desdobramentos na profissão e na profissionalidade do professor da educação superior. E como esse entendimento se relaciona ao conceito de professoralidade? Quais seriam as pontes entre profissionalidade e professoralidade?

Entende-se que a professoralidade é construída no exercício mesmo da função, do fazer docente. É o que Cunha (2018) chama de “profissão em ação”. Ao mobilizar os saberes pedagógicos próprios da profissão e confrontá-los com a experiência vivida no exercício dela mesma, tem-se o ofício vivo que se estabelece em um determinado contexto. E é justamente esse encontro que inclui na professoralidade uma dimensão, ao mesmo tempo, individual e coletiva.

Cunha (2018) aponta na direção de que pensar a docência universitária requer a reflexão a respeito do papel da educação escolarizada. A expectativa em relação à docência se movimenta na dependência dos objetivos das próprias instituições formadoras. O lócus da atuação profissional, a instituição escolarizada, também encontra referência na própria

sociedade e seu papel não é estático, pois se altera em consonância com as transformações em curso.

A docência como profissão se desenvolve no âmbito maior da sociedade e, por isso, modifica-se de acordo com as necessidades de cada momento histórico; apresenta métodos e ferramentas próprias para cada contexto e enfrenta problemas diferentes em situações sociais diversas.

A professoralidade, entendida como a profissão em ação, pressupõe o exercício da profissão em um determinado contexto, tendo a prática reflexiva compartilhada como matriz, de modo a estabelecer saberes profissionais que lhe são únicos e que os diferencie dos saberes de outras profissões.

[...], é fundamental reconhecer que a professoralidade docente se institui em um contexto; trata-se de uma prática que se dá num lugar e numa dimensão temporal. O professor exerce a sua profissão numa instituição e, assim como influencia o espaço em que atua, também tem a sua ação atingida por sua cultura, objetivos e valores, expressos no seu projeto educativo. Essa situação inclui na professoralidade tanto uma dimensão individual e subjetiva como uma dimensão coletiva e cultural. A condição de ser docente de um lugar, de um curso, inserido numa cultura profissional, num tempo determinado. Portanto, é preciso reconhecer que, no caso da educação superior, há distintas pedagogias que influenciam e são influenciadas tanto pelos contextos das profissões, seus valores e culturas, como pela manifestação da professoralidade de seus docentes. Esses são parâmetros importantes para orientar a reflexão sobre a docência da educação superior na complexidade dos contextos (Cunha, 2018, p. 9).

Se compreendermos a professoralidade como o fazer-se professor em um determinado contexto, precisaremos então considerar as exigências profissionais de cada um desses contextos e seus impactos no processo de construção do sujeito professor.

O entendimento do trabalho docente como uma profissão de interações humanas pressupõe uma finalidade para esse trabalho, que não é estática e se modifica ao longo do tempo, em função das condições nas quais o trabalho é realizado, das experiências adquiridas e do contato com objeto de trabalho.

Tardif e Lessard (2014, p. 195) discutem que

Os fins também vão se transformando com a experiência adquirida pelo trabalhador. Essa experiência não se limita à produção de resultados, mas é também um processo de formação e de aprendizagem que modifica os conhecimentos e a identidade do trabalhador, e suas próprias relações com o trabalho.

Não apenas a ação pedagógica possui fins específicos. O espaço onde essa ação se desenvolve, no caso as Instituições de Ensino Superior (IES), também nos possuem, o que influencia diretamente no trabalho do professor. Espera-se uma certa convergência entre as finalidades das IES e os fins do trabalho docente – se não de modo individual, como coletivo da atividade profissional. Esse coletivo é o que se enxerga quando se observa o todo. No entanto, para isso é preciso que cada professor faça a ponte entre os fins da ação educativa individual, aquilo que constitui sua identidade construída nos anos de ação pedagógica, e as finalidades educacionais colocadas pelas demandas da sociedade e pelos interesses da IES onde essa atividade se desenvolve. Entendida dessa forma, a professoralidade docente se desenvolve em articulação com o contexto social e institucional, onde a ação docente acontece.

As mudanças sociais em curso colocam novos desafios ao ensino superior e ao professor universitário.

A existência de espaços de reflexão coletiva, de construção de identidades profissionais e de políticas próprias para essa etapa da educação, que se constituem em uma pedagogia universitária que se quer transformadora de realidades, torna-se ainda mais fundamental em momentos de enfrentamentos e desafios como os com os quais se depara o ensino superior brasileiro.

1.2.2 Identidade profissional na educação superior e professoralidade

Enquanto a *professoralidade* se constrói a partir de movimentos que se dão no exercício da profissão e nos enfrentamentos cotidianos que levam a estados permanentes de riscos e desequilíbrios, marcando o sujeito-professor, a *identidade profissional* se refere à permanência, ao reconhecimento dos sujeitos na sua profissão e nos aspectos sociais que a definem.

Penna (1992), também apoiada na ideia de reconhecimento como fundamental para tratar a questão da identidade, postula que essa é constituída no jogo do reconhecimento, formado por dois polos – o do autorreconhecimento (como o sujeito se reconhece) e o do alter-reconhecimento (como é reconhecido pelos outros). Considerar a identidade inserida nesse jogo pressupõe uma concepção do sujeito humano como portador da capacidade de simbolizar, representar, criar e compartilhar significados em relação aos objetos com os quais convive.

Nos parece adequada a distinção que Penna (1992) faz entre a identidade pessoal e a social. Segundo ela, a identidade pessoal diz respeito à própria construção pessoal do sujeito, objeto de estudo da Psicologia e da Psicanálise. A identidade social, por sua vez, refere-se a pessoas consideradas membros da mesma categoria, por características comuns, o que

caracteriza o campo da identidade comum, independentemente de conviverem. É nesse sentido, pois, que estamos tomando a identidade profissional: como um tipo de identidade social.

A concepção de identidade social defendida por Penna, ao reunir indivíduos diferentes num mesmo grupo, compartilhando a mesma identidade social, não pode, portanto, ser fundamentada no princípio de igualdade lógica, onde $A = A$. Ao invés dessa relação que não admite diferença, ela sugere uma relação de semelhança, pela qual os “pares” que compartilham algumas semelhanças não necessariamente precisam estar diante de iguais. O que os une é a representação social comum.

Para Lobato Junior e Brito (2020, p. 184),

A representação social que se tem do professor universitário e que faz parte do senso comum é aquela, do homem de ciência, que produz conhecimento pela pesquisa e é capaz de transmiti-lo pela via do ensino. Tal imagem sobreviveria invariável na mente do homem comum, independente da sociedade ou cultura à qual pertence, não fossem as múltiplas transformações sociais e culturais pelas quais passam a sociedade, a cultura, o homem e o trabalho.

Assim, quando tratamos de identidade profissional, assumimos a dimensão de pertencimento; ou seja, fazer parte de uma profissão socialmente reconhecida dessa forma. São os aspectos através dos quais os sujeitos se identificam com sua profissão, com seus pares e com os códigos que são próprios do ofício.

Como nos ensinam Romanã e Gros (2003, p. 8) a respeito da identidade do professor universitário,

Bajo la expresión “identidad profesional”, podemos encontrar diferentes ideas que hacen referencia a la noción de permanencia, a la constancia, la unidad y el reconocimiento de uno mismo. La noción de identidad profesional nos remite a aquellos aspectos que identifican a los sujetos con su profesión y que les permiten reconocerse. La noción de identidad, a diferencia de la idea de rol, introduce la dimensión personal vivida, psíquica, pero también la visión social. En este sentido, lo personal y lo social se entremezclan y se construyen constantemente.

Quando o sujeito se reconhece como professor, define uma identidade para si que o faz pertencer ao corpo social denominado “*professores*”. Existe uma unidade e uma noção de constância que o inclui e que o diferencia de outros grupos ao mesmo tempo.

Em pesquisa realizada com docentes do ensino superior na Austrália, McInnis (2000, p. 2) aponta que, apesar do entendimento geral ser na direção de uma fragmentação identitária desse profissional, existe um reconhecimento bastante forte entre os professores acerca da profissão, uma vez que “[...] the 1993 survey showed a substantial level of consensus on most

major issues and suggested that there is a widely shared set of basic sentiments about Work motives across the profession”. O estudo apontou, ainda, que diversos fatores influenciam nesse reconhecimento coletivo – entre eles, tempo na carreira e contexto de atuação.

Na perspectiva aqui assumida, identidade profissional se refere ao reconhecimento de um conjunto de profissionais frente a outros coletivos de trabalhadores especializados. Dizer que existe um construto social que reconhece a profissão “professor”, no qual, via de regra, qualquer professor se encaixa e se reconhece, não quer dizer que não existem diferenças identitárias dependendo dos mais diversos contextos sociais onde a atividade é exercida. É diferente ser professor da educação infantil ou do ensino médio; de escola pública ou privada; em um grande centro urbano ou na zona rural. O importante é destacar que, quando tratamos de identidade profissional, estamos assumindo a visão de que existe um construto social que reconhece essa profissão, e que os profissionais que a exercem também a reconhecem e se reconhecem nessa profissão.

Fazer essa opção teórica não significa ignorar toda a produção científica das mais diferentes áreas que tratam a questão da identidade docente sob as mais diversas perspectivas. Significa, antes, que vamos aprofundar a discussão sob a ótica do exercício do ofício e das condições nas quais esse se desenvolve, partindo do pressuposto de que há um entendimento tácito a respeito dessa profissão que lhe confere uma identidade social.

A discussão sobre identidade profissional no ensino superior assume um viés ainda mais conturbado; uma vez que, ainda que exista um reconhecimento a respeito desse ofício, o magistério superior guarda algumas características que lhe são próprias e que foram construídas ao longo da história dessa etapa da educação, não só no Brasil, mas também em outros países. A escolha pelo magistério superior, via de regra, não é a primeira opção profissional. Atrelados às áreas de conhecimento da formação primária, os professores entendem que o conteúdo, o saber próprio da disciplina e o domínio da matéria são aspectos constitutivos da profissão. Os próprios critérios de avaliação e o respeito atribuído à profissão advêm, em grande medida, de aspectos não relacionados à docência, como a pesquisa e até mesmo a gestão universitária. Por esse motivo, a reflexão e a preocupação com os saberes específicos da docência – os modos de comunicar o conhecimento e os meios adequados para facilitar o aprendizado do estudante – ficam relegados a segundo plano.

Além disso, a diversidade de áreas, de cursos, de departamentos e de disciplinas torna difícil a criação de um laço comum de reconhecimento na docência universitária. Como apontam Romaña e Gros (2003, p. 8), “La docencia viene a ser una obligación que debe cumplirse por el hecho de trabajar en la universidad, pero no es, en muchos casos, el aspecto

que atrae y por el cual las personas entran a trabajar en los departamentos”. A docência é o preço a pagar para continuar aprendendo, autoformando-se e pesquisando.

As autoras ainda apontam diferenças significativas em termos de identidade profissional, relacionadas ao tempo de docência. No princípio da carreira, os professores parecem muito mais preocupados em estabelecer relações de respeito com os alunos e de afirmação com a profissão baseadas no forte domínio dos conteúdos do que nas formas de comunicação do conhecimento; ou seja, nos aspectos ligados ao ensino. O estudo evidenciou que, entre os mais jovens na carreira, as características pessoais de cada um é o que norteia os interesses pelos saberes específicos da docência.

Ainda sobre as diferenças entre professores iniciantes e os com mais anos de docência, Zabalza (2009, p. 70) corrobora que

[...] los primeros años son los más difíciles pues en ellos se agolpan todas las presiones académicas, personales, etcétera. Produce una cierta angustia solidaria el ver a las nuevas generaciones de becarios y profesorado novel viviendo un sin vivir con la necesidad perentoria de acumular méritos a cualquier precio. Eso les lleva a estar inmersos simultáneamente en infinidad de tareas: volcados en su tesis, asistiendo a cuanto curso se ofrece, corriendo de congreso en congreso para obtener un papel con el que engrosar su currículum vitae, marchando al extranjero por exigencias de las becas, etcétera. Y, a la vez, debiendo encargarse de las clases que nadie quiere con horarios imposibles. Todo ello, que ya parece abusivo, sólo en una cara de la moneda. Por la otra está la vida personal y familiar que muchos se ven obligados a aplazar porque les resulta imposible compaginar ambas.

Clark (1989), em artigo a respeito da identidade do professor universitário estadunidense, já se preocupava com essa questão. O autor discute como a cátedra, o campo de atuação do docente e a disciplina que ele leciona dentro da universidade, criam diferentes identidades e como isso influencia nas relações entre os professores de diferentes departamentos, uma vez que o que os une não seria uma identidade do ofício de professor e sim uma identidade anterior, advinda da área inicial à qual pertence. O sentimento de pertencimento não vem da docência, mas da área na qual ele se insere dentro da universidade. Existem diferenças significativas em ser professor de humanas, de exatas ou da saúde; ainda que todos possuam o mesmo grau *stricto sensu* e lecionem na mesma instituição, as identidades profissionais das respectivas áreas de atuação prevalecem sobre a identidade de professor.

Outro aspecto discutido no texto é como o local de trabalho influencia diretamente sobre o olhar que o docente tem da própria profissão. Assim, docentes de faculdades renomadas – onde há dinheiro para pesquisa e cerca de dois terços da carga horária dos professores é alocada em atividades de pesquisa, tendem a se sentir mais satisfeitos com a docência, com os alunos e

com os pares. Já docentes de instituições que recebem muitos alunos, as chamadas *open doors*, acham que a qualidade do ensino oferecida não é a mesma e que as dificuldades enfrentadas (lacunas na formação dos alunos, falta de incentivo à pesquisa e à formação continuada, alta carga horária em sala de aula, alta rotatividade e cobrança para exercer funções burocráticas) definem um tipo de formação oferecida aos alunos mais limitada e condicionada por esses enfrentamentos.

Tudo isso molda identidades docentes bastante diferentes. Em instituições menos renomadas, ou que são ranqueadas em posições inferiores, o professor parece se ligar mais à atividade docente do que nas instituições em situações opostas. Como não possuem as recompensas trazidas pela pesquisa e o reconhecimento acadêmico dos pares, a satisfação advém do contato com os alunos na prática do dia a dia. Esses professores tendem a se sentir mais engajados com a realidade, mais transformadores de vidas e agentes de mudanças. A realização profissional está mais associada ao público e ao ofício de professor e não à cátedra e à pesquisa, como nas instituições da ponta do ranking.

Também existe uma grande diferença nas relações de poder e na influência que os professores exercem nas diferentes instituições. Nas renomadas, os professores possuem mais poder de decisão nas questões institucionais, fato que também influencia na identidade docente, ao sentir-se ou não parte do processo decisório.

Some-se ainda o crescente desinteresse por parte de docentes de instituições menos renomadas em participar de grandes eventos da área educacional; preferindo eventos menores e que tragam propostas mais afinadas com a realidade deles. Os grandes eventos são para os que “fazem parte” do *jet set*, pois os docentes mais conceituados, segundo essa percepção, vivem em um mundo diferente. A falta de verba para participação nesses eventos distancia os docentes das instituições menos renomadas das pautas das discussões e torna-os focados em uma única realidade.

Esse estudo parece encontrar paralelos em outras realidades, principalmente no Brasil. Aqui também se percebe uma forte identidade de classe atrelada à área de conhecimento à qual o professor pertence. Essa identidade é muito mais marcante para ele do que a de docente da educação superior. Ainda que transitando no mesmo ambiente universitário, nas instituições que oferecem diferentes cursos de graduação é comum observar a identificação entre os professores de uma mesma área, ao mesmo tempo que não é difícil que docentes de áreas distintas nem se conheçam. Nas universidades em geral, em se tratando de identidade profissional, o “nós” não é o coletivo dos professores, mas sim o “nós” engenheiros, médicos,

enfermeiros, advogados, administradores etc., conforme corroborado por Romaña e Gros (2003).

Zabalza (2009, p. 74), ao se referir aos professores universitários, afirma que

Podríamos concluir que la nuestra es una identidad doble. Como sucede con las dobles nacionalidades pertenecemos a dos ámbitos diferenciados (y a muchos más, pues la identidad es una estructura poliédrica y polícroma que nos hace ser lo que somos en múltiples contextos y actuaciones). En todo caso, estamos llamados a ser especialistas en nuestro campo científico y especialistas en el desarrollo de procesos de Enseñanza aprendizaje de nuestra disciplina.

Apesar dessa mistura identitária, ensinar é a função que os profissionais da docência desenvolvem. Independentemente de sua identidade profissional, ao adentrar na sala de aula, o sujeito-professor vai construindo sua professoralidade.

Qualquer que seja a disciplina ministrada, o professor universitário estará sempre transitando entre saberes diferentes – da docência ou da profissão primária – como característica, e, dependendo da visão que tem acerca do que significa ensinar, irá se aproximar mais de um ou de outro. Nessa dialética, vai moldando sua prática.

É importante destacar, pois, que a professoralidade é um processo interno, de construção e de aprendizado, de continuidades e rupturas que atingem o sujeito em sua relação consigo e com o outro nos enfrentamentos do cotidiano.

A identidade profissional, em especial na educação superior, também possui um elemento de tessitura que se prolonga no tempo de docência e no contexto de atuação. No entanto, é um processo que possui, marcadamente, um reconhecimento social sobre o que fazem, onde atuam e que papel lhes cabe. Existe uma coletividade de professores universitários e uma identidade que os diferencia de outros profissionais – ainda que, na educação superior em particular, seja fragmentada, atrelada ao ofício primário e guarde diferenças contextuais importantes.

Fica clara a relação com o desenvolvimento da professoralidade na medida em que a docência se dá já inserida em um construto social identitário e em um mapa de reconhecimento profissional que faz com que o professor atue de um modo e não de outro.

1.2.3 Os espaços da professoralidade

Torna-se, pois, necessário refletir a respeito dos espaços formativos para esses professores. Cunha (2008), ao desenvolver estudos acerca dos espaços formativos voltados ao

professor da educação superior, indica que a universidade é, em princípio, o espaço de formação de professores da educação superior. Na perspectiva de Cunha (2008, p.185),

A universidade ocupa o lugar da formação quando os sujeitos desse processo se beneficiam e incorporam as experiências na sua biografia. Portanto faz, também, parte do lugar. Reconhece e valoriza o lugar. Atribui sentido ao que viveu naquele lugar e passa a percebê-lo como seu lugar, mesmo quando lá já não habita.

É importante destacar que a autora faz uma análise da relação entre os termos “espaço”, “lugar” e “território” nas iniciativas institucionais de formação continuada. Para ela, a universidade é, em princípio, o espaço para a formação dos professores para a educação superior, seja de forma institucionalizada (*stricto sensu*) ou mais assistemática como educação continuada. O espaço é sempre potencial, abriga a possibilidade da existência de programas de formação, mas não garante a sua efetivação. O que torna um espaço em lugar é a dimensão humana; o lugar se constitui quando “atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades” (Cunha, 2008, p. 184). A universidade, pois, como espaço de formação, pode ou não se transformar em lugar de formação. “O lugar representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição” (Cunha, 2008, p. 184). O lugar se torna território quando a ocupação dos lugares revela intencionalidade e inclui relações de poder. Um território nunca é neutro e tem uma certa estabilidade, sendo que qualquer alteração é fruto de confrontos e lutas de poder. O território é um campo contestado.

A conexão com os processos de aprendizagem docente implica entender como os espaços se transformam em lugares de formação e possibilitam a delimitação de territórios de posições contestadas, onde a professoralidade pode ser tecida na reflexão compartilhada que constrói novos saberes pedagógicos.

Nessa mesma direção, Bolzan e Isaia (2006, p. 490) pontuam

É notório também que a ausência de espaços institucionais, voltados para a construção de uma identidade coletiva de ser professor, na qual o compartilhar de experiências, dúvidas e auxílio mútuo favoreçam a construção do conhecimento pedagógico compartilhado, interfere na construção da professoralidade. A consequência da falta de espaços dessa natureza leva a um sentimento de solidão pedagógica, o que, muitas vezes, inviabiliza a construção conjunta de estratégias educativas.

A inexistência desses espaços torna-se ainda mais preocupante no contexto da educação brasileira, como anteriormente discutido. Como pensar a identidade e a professoralidade do docente do ensino superior quando são minimizadas e subestimadas as condições para a construção coletiva de saberes pedagógicos específicos para essa etapa da educação? Quais os efeitos para o futuro da profissão?

A compreensão da docência como uma atividade que se reconfigura à medida que novas necessidades e exigências emergem é fundamental para o entendimento dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos na (re)construção da identidade de ser professor universitário. Sendo assim, a universidade, inserida em uma determinada sociedade, possui características e funções correspondentes àquele contexto. Também o que se espera do professor universitário em seu fazer profissional muda de acordo com a sociedade na qual ele está inserido. Isso corresponde a dizer que em diferentes sociedades há diferentes expectativas em relação à educação superior e ao docente, que nela exerce a sua função.

Como trataremos mais adiante, contextos emergentes na educação superior trouxeram e trazem diferentes perspectivas a respeito do trabalho docente e, por consequência, têm diferentes impactos na professoralidade e reconfigurações diversas na constituição identitária desse profissional. O esforço até aqui consistiu em buscar explicitar o corpo conceitual que embasa a presente pesquisa. Assim, ao tratarmos da questão da professoralidade do docente universitário, não podemos dissociá-la dos aspectos relativos à profissionalidade e à identidade desse profissional.

Pelo exposto, vimos que os movimentos da professoralidade estão relacionados às objetivações que os docentes fazem nas esferas da cotidianidade e da não cotidianidade, lembrando que o fazem sempre em uma relação dialética.

Quando a esfera da cotidianidade é a única possibilidade de objetivação do sujeito-professor, ele se aliena, torna-se particularidade, parcialidade; indivíduo preso a um fragmento do real. Na cotidianidade, como vimos, o pensamento cotidiano é direcionado para a realização das tarefas cotidianas; ou seja, fica restrito à ação, sem espaço para reflexões, novas elaborações e criações.

Assim, o professor que transita majoritariamente por essa esfera – impulsionado pela realização das tarefas imediatas e pelas condições de trabalho dadas –, recorre à repetição, a ultra generalizações, a comparações, a analogias, a juízos provisórios e preconceitos, fundamentais para sua sobrevivência na vida cotidiana, mas que não deixam margem de movimento para o docente transitar em diferentes níveis de apropriação e de elaboração acerca

de seu trabalho. À medida que essa situação se perpetua e se cristaliza, o “útil” torna-se “verdadeiro”, o que faz com que a atividade docente assuma um caráter puramente pragmático.

Quando o sujeito-professor não é alienado da esfera não cotidiana de objetivações, ele individualiza sua prática – ou seja, se apropria de objetivações para-si –, e passa a refletir, fazer escolhas conscientes, criar saberes e desenvolver novas ideias acerca de sua prática. Para que isso se potencialize, é necessária a suspensão da cotidianidade.

Situações de quebra repentina na cotidianidade – ou seja, rupturas imediatas nas tarefas realizadas no cotidiano de forma objetivadas em-si – seriam capazes de provocar saltos na direção da individuação da docência? Em caso afirmativo, seriam os docentes capazes de reconhecê-los? Ou será que os contextos emergentes na educação superior, que trouxeram mudanças na profissão e na identidade docente, sobrepujaram o entendimento da própria professoralidade por parte daqueles que atuam na educação superior?

CAPÍTULO 2

O PERCURSO METODOLÓGICO

A presente investigação tem como temática a docência na educação superior. O objeto de pesquisa é a constituição do docente desse nível da educação. Esse objeto se configurou a partir do seguinte problema de pesquisa: quais os desdobramentos da pandemia de covid-19 na constituição do docente da educação superior?

Desse modo, tem-se como objetivo geral compreender os desdobramentos da pandemia de covid-19 na constituição do docente da educação superior à luz do conceito de professoralidade docente.

Tem-se, ainda, como objetivos específicos:

- Identificar estratégias de enfrentamento adotadas por docentes da educação superior frente à emergência da pandemia de covid-19;
- Identificar os saberes mobilizados por professores na elaboração das estratégias de enfrentamento da pandemia de covid-19;
- Cotejar os impactos na professoralidade a partir dos saltos da cotidianidade com possíveis reconfigurações identitárias na profissão.

A fim de atender a esses objetivos, passamos a apresentar as opções metodológicas e os procedimentos de análise que subsidiam o presente estudo.

2.1 Abordagem de pesquisa

A metodologia qualitativa foi considerada o caminho mais indicado, uma vez que privilegia os significados, as experiências, os motivos, os sentimentos, as atitudes e os valores dos professores envolvidos com o fenômeno a ser investigado: a docência na educação superior e os impactos da pandemia de covid-19 sobre a professoralidade docente. Esse modelo de pesquisa condiz com o tipo de problema deste estudo, uma vez que “aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações” (Minayo, 1994, p. 15).

O pressuposto é o de que o mundo social não é um dado natural, mas, sim, ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas e sob condições diversas. Elas vivem suas realidades essenciais contrapondo crenças, valores, atitudes e motivações às situações que se apresentam e que formam o contexto social no qual se inserem.

Destacamos ainda, nessa opção, o que nos traz Gatti e André (2013, p. 30) a respeito dos fundamentos da abordagem qualitativa e seu surgimento:

Assim, as pesquisas chamadas qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder o desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. [...] Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais.

Em particular no campo educacional, a abordagem qualitativa proporcionou um maior entendimento dos problemas educacionais na medida em que ampliou o universo epistemológico das discussões e promoveu uma aproximação e um maior engajamento, por parte dos pesquisadores, com as realidades investigadas. O compromisso com as possibilidades e necessidades de melhoria socioeducacionais também foi ampliado, em grande medida pela proximidade da relação pesquisador-pesquisado e pela possibilidade de intervenções diretas, tanto na realidade pesquisada como nos debates a respeito da formulação de políticas educacionais.

Entre as contribuições da abordagem qualitativa para o campo educacional, Gatti e André (2013) destacam quatro pontos: 1) incorporação, por parte dos investigadores, de posturas investigativas mais flexíveis, voltadas para aspectos sociais e culturais em escala micro; 2) constatação da importância de enfoques multi/inter/transdisciplinares para a compreensão e interpretação dos problemas educacionais; 3) retomada do protagonismo dos atores em educação como foco das investigações, a partir do ponto de vista dos sujeitos investigados; 4) consciência do papel da subjetividade como interventora no processo de pesquisa e que é preciso tomar medidas para controlá-la. Conforme observam as autoras, há uma robusta produção centrada

[...] na perspectiva do sujeito, cujo objetivo é investigar opiniões, percepções, representações, emoções e sentimentos de professores, alunos, gestores escolares, pais de alunos, sobre um determinado tema ou questão (Gatti; André, 2013, p. 35).

O interesse por investigar os desdobramentos da pandemia de covid-19 sobre o trabalho docente na educação superior não pode estar desvinculado da própria experiência do sujeito investigado ao se defrontar com o imediatismo imposto ao cotidiano de sua prática. A abordagem qualitativa permite acessar as percepções, crenças, valores e angústias que

perpassam os sentidos e significados atribuídos por esses sujeitos e que norteiam suas ações. O entendimento do fato particular, em sua dimensão histórica, não parece se desvincular do contexto em que ele ocorre e nem dos sujeitos que o vivenciam e a ele dão significado. É a partir desse entendimento que assumimos a aproximação com o conhecimento, pois são esses sentidos e significados que “traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se, etc.” (Gatti; Andre, 2013, p. 29).

O desenho desta investigação é esboçado por uma metodologia que busca enfatizar o contexto universitário e a professoralidade docente frente ao imediatismo provocado pela pandemia de covid-19 de forma a retratar e contrastar os achados com os objetivos elencados, a partir da compreensão dos fatores históricos, sociais e culturais que implicam na constituição humana. Assim, o pesquisador pretende entender o pesquisado como sujeito que dá sentido à sua própria trajetória pessoal e profissional, reconfigurando-se continuamente no processo de ser professor.

Os professores constroem sua professoralidade no *continuum* formação, imediatismo, ação e experiência compartilhada. São fatores que influenciam os movimentos de individuação e de particularização da docência em uma relação dialógica e dialética carregada de significados.

Assim, frente ao imediatismo da pandemia, mais uma vez essas forças foram mobilizadas. A experiência narrada pode permitir, ao professor e ao pesquisador, buscar pistas dos desdobramentos no docente da educação superior, na profissão e na identidade profissional.

2.2 Instrumentos e procedimentos de pesquisa

Estudar o mundo social de modo a alcançar a máxima compreensão possível entre aquilo que é pesquisado e a realidade do fenômeno estudado pressupõe coerência entre os objetivos e os procedimentos metodológicos adotados na investigação. Essa coerência implica em buscar o melhor caminho pelo qual se possa construir elementos que possibilitem encontrar respostas referentes aos objetivos da pesquisa e ao seu objeto – o que, nas pesquisas em Ciências Sociais, significa buscar pistas que levem à compreensão dos aspectos constitutivos da realidade do mundo social. Nessa busca, o pesquisador, ao delinear seu objeto de estudo, deve procurar caminhos que permitam acessar a natureza mais profunda desse objeto, buscando conhecê-lo, assim como as suas variáveis e as peculiaridades do problema em questão.

Dessa forma, a importância dos procedimentos de produção de material empírico reside no desafio, imposto ao pesquisador, de construí-los e, posteriormente, interpretá-los, para que possam dar conta de representar esse objeto por conhecer e as perguntas por responder.

Nas ciências sociais empíricas, a entrevista qualitativa é um método amplamente empregado para a produção de dados. O pressuposto é de que o mundo social não é um dado natural; ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, porém em condições não estabelecidas por elas mesmas. Essas construções constituem a realidade essencial das pessoas, como elas vivenciam e experienciam o mundo à sua volta em determinadas situações impostas pelo contexto.

Para Gaskell (2015, p. 64),

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações.

Assim posto, as entrevistas qualitativas servirão de instrumento de produção de material empírico, pois fornecerão dados básicos para a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos dos sujeitos investigados, no contexto específico do enfrentamento da pandemia de covid-19, sob o ponto de vista das práticas pedagógicas e dos desdobramentos sobre a profissão docente.

Será utilizado um tipo específico de entrevista qualitativa, qual seja, a entrevista do tipo narrativa.

Segundo Clandinin e Connelly (2000, p. 19), um elemento fundamental para a compreensão e a análise de narrativas é a temporalidade, de modo que

[...] a key term for us is *temporality*. Partially we mean, of course, that an experience is temporal. But we also mean that experiences taken collectively are temporal. We are therefore not only concerned with life as it is experienced in the here and now but also with life as it is experienced on a continuum – people’s life, institutional lives, lives of things. Just as we found our own lives embedded within a larger narrative of social science inquiry, the people, schools, and educational landscapes we study undergo day-by-day experiences that are contextualized within a long-term historical narrative.

Esse aspecto temporal do conhecimento nas Ciências Sociais é o que permite reconhecer os fenômenos sociais como experiências vividas e que, portanto, podem ser contadas. A busca pela compreensão do que ocorre em um determinado contexto frente a uma determinada

situação é a busca pela compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos que experienciaram aquela determinada situação, naquele determinado contexto.

2.2.1 *Entrevista narrativa*

A entrevista narrativa é um instrumento de pesquisa qualitativa elaborado na Alemanha, na década de 80 do século passado, por Fritz Schütze (1992a; 1992b), sob forte influência das práticas de pesquisa do Departamento de Sociologia da Escola de Chicago. Para o autor, os procedimentos então vigentes não davam conta de representar, de modo adequado, os fenômenos sociais investigados, uma vez que cerceavam a livre manifestação dos participantes devido à rigidez imposta por seus instrumentos. Schütze desenvolveu a entrevista narrativa³ por entender que a compreensão da sociedade e dos fenômenos sociais implicam na compreensão dos indivíduos que nela se inserem, uma vez que a sociedade é constituída e modificada por indivíduos e pela interação entre eles em um determinado contexto. Dessa forma, o objetivo é compreender as peculiaridades dos diversos posicionamentos individuais dos entrevistados, as variáveis pessoais que motivam suas ações de enfrentamento ou eventuais mudanças de posicionamento perante os fenômenos sociais e a vida.

A metodologia da entrevista narrativa se baseia em três marcos teóricos: o Interacionismo Simbólico, a Fenomenologia Social e a Etnometodologia. Appel (2005), baseando-se nos trabalhos do próprio Schütze (1987a; 1987b), explica, resumidamente, as bases do pensamento desse autor. Segundo Appel (2005), o interacionismo simbólico parte da hipótese de que a realidade social se forma e se desenvolve com base nas interações entre os membros da sociedade, e o processo de atuação, nessa sociedade, é antecipado simbolicamente por meios linguísticos, em um mecanismo de planificação e negociação entre o planejado e o realizado. O decorrer das ações interativas produz uma nova realidade, ou uma realidade emergente – o que torna a realidade social um processo ativo e dinâmico. Isso significa que é no próprio transcurso da atuação social que são forjadas novas identidades individuais e coletivas. Por isso, o interesse da investigação social apoiada nesse referencial epistemológico

³ A sistematização da técnica de entrevista narrativa como instrumento de produção de material empírico foi apresentada por Schütze em 1977, em um manuscrito não publicado (Jovchelovitch; Bauer, 2015), e posteriormente publicada em um artigo que apresenta os resultados de sua pesquisa sobre as experiências de um soldado alemão na guerra. Os trabalhos são, respectivamente: SCHIÜTZE, F. **Die Technik des narrativen interviews in Interaktionsfeldstudien**: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Unpublished manuscript, University of Bielefeld, Department of Sociology, 1977. SCHIÜTZE, F. Pressure and guilt: war experiences of a young German soldier and their biographical implications', Parts 1 and 2. **International Sociology**, v. 7, n. 3, p. 187-208, 347-367, 1992a.

se ocupa das interações sociais e, sobretudo, se interessa pela análise das sequências interativas dos processos sociais.

Quanto aos princípios da fenomenologia social, evidencia-se que o saber cotidiano e as regras naturais orientam a vida social cotidiana e que a realidade social é, pois, construída pelos próprios membros dessa sociedade, através de mecanismos de apropriação individuais das regras sociais, e que esses exercem influência sobre as práticas sociais como um todo.

No que tange à Etnometodologia e à Análise da Conversação, o aporte teórico se dá no entendimento da situação comunicativa dada pela entrevista narrativa, especificamente com relação ao papel exercido pelo conhecimento a respeito da microestrutura das conversações, como terreno do ato oral de interação – o qual possui ciclos bem delimitados e passíveis de análise.

A partir desses pressupostos, Schütze desenvolveu uma Teoria da Narrativa e uma Teoria da Biografia, fundamentada empiricamente (Bohnsack, 2020). Categorias desenvolvidas no âmbito da Teoria da Narrativa informam a estrutura formal das narrativas; isto é, a estrutura para além dos conteúdos, fundamentada na sociologia linguística. Na Teoria da Biografia, Schütze parte de uma teoria do conteúdo comunicado para desenhar categorias que se referem à estrutura formal da experiência cotidiana relevante para o informante – as estruturas processuais dos cursos de vida.

Schütze tinha como pressuposto que as experiências dos indivíduos estão intercruzadas nos diferentes contextos nos quais eles estão inseridos, sendo, por isso, inexecutável a elaboração de um instrumento de pesquisa padrão, passível de abarcar igualmente a complexidade da realidade de cada um dos atores do contexto social investigado. A peculiaridade de possibilitar que o entrevistado manifeste as estruturas processuais dos cursos de sua vida, segundo seus próprios critérios de relevância e ordenação, atribui um cunho narrativo a esse tipo de entrevista.

Segundo Schütze (1992b, p. 8-9),

Na narração de certas fases e episódios da vida [...], o narrador exprime uma ordem e estrutura de identidade básica para a sua vida que é vivida e experienciada até o momento e que se expande em direção ao futuro que está por vir. A expressão narrativa da própria vida lida não apenas com eventos externos que ocorrem com o indivíduo, mas também com as mudanças internas que a pessoa deve enfrentar ao experienciar, reagir a, moldar (e até parcialmente produzir) esses eventos externos. E reconhecendo, através da narração [...] como alguém se sentiu ao experienciar os eventos externos é um primeiro passo para o indivíduo equacionar a contínua construção e transformação de seus estados internos e sua importância para a estrutura da identidade da história de vida em desenvolvimento.

A entrevista narrativa visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do seu contexto social. Segundo Schütze (2013), as entrevistas convencionais, estruturadas ou semiestruturadas, tendem a padronizar as respostas dos participantes, uma vez que trazem, em seus enunciados, referências daquilo que o pesquisador busca ouvir – o que, conseqüentemente, limita as possibilidades de respostas. Além disso, a padronização das entrevistas pode levar o entrevistado a assumir um papel passivo, de escuta ao invés de fala, por ser confrontado com situações verbais diferentes daquelas vivenciadas em sua comunicação diária.

Nessa mesma direção, Jovchelovich e Bauer (2015, p. 91) apontam que

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.

Desse modo, grupos sociais imersos em contextos semelhantes contam histórias semelhantes porque partilham das mesmas experiências, e vão construindo uma linguagem que lhes é própria, única e coletiva. O léxico “do grupo social constitui sua perspectiva de mundo, e assume-se que as narrativas preservam perspectivas particulares de uma forma mais autêntica” (Jovchelovich; Bauer, 2015, p. 91).

Seguindo a mesma perspectiva, Muylaert *et al.* (2014) identificam que as entrevistas narrativas permitem a combinação de histórias de vida e contextos sócio-históricos, permitindo a compreensão dos fatos geradores de mudanças nas crenças e valores dos informantes e que justificam suas ações.

Ainda segundo os autores, as narrativas diferem da descrição uma vez que, no processo narrativo, o sujeito que narra se insere na série de eventos e acontecimentos trazidos à tona, enquanto na descrição ele se encontra apartado do relato, em uma posição de observador do fato em questão. Assim, nas narrativas, o autor não informa sobre sua experiência, mas “conta sobre ela, tendo com isso a oportunidade de pensar algo que ainda não havia pensado” (Muylaert *et al.*, 2014, p. 194).

Ao narrar um acontecimento ou uma situação, o sujeito mobiliza duas dimensões: uma cronológica e outra não cronológica. A primeira se relaciona à sequência dos fatos, dos episódios que compõem a história; assim, conta-se o que aconteceu primeiro e como um episódio levou a outro. Já na dimensão não-cronológica, um enredo é criado pelo sujeito a partir

de sucessivos acontecimentos; de pequenas histórias que, juntas, fazem sentido na história maior de quem conta. Por isso a narrativa não é apenas uma listagem de **acontecimentos** ou uma descrição de fatos, mas um esforço de uni-los no tempo e no significado atribuído àqueles fatos (Jovchelovitch; Bauer, 2015).

Na construção do sujeito-professor, movimentos de particularização (repetição/reprodução da atividade docente) e individuação (criação/invenção) vão se entrelaçando em uma relação dialética que marca a professoralidade (Powackzuck, 2012). No imediatismo pedagógico imposto pela urgência da cotidianidade, o professor procura conexões e analogias que lhe são familiares, acentuando o movimento de particularização.

À medida que vai vivenciando a docência, o professor vai reconfigurando sua prática, incorporando elementos que lhe são próprios – fruto de sua subjetividade – e elementos coletivos, produzidos nas trocas com os pares em um determinado contexto. Novos saberes vão sendo incorporados em uma espiral crescente que vai moldando a docência universitária.

O fazer-se professor é modificado o tempo todo – ou sempre que novas demandas, exigências e desafios vão se apresentando no cotidiano da sala de aula. Sendo assim, a professoralidade vai sendo forjada na instabilidade que lhe é inerente, remoldando a identidade profissional e remodelando o entendimento da profissão. A cada novo desafio enfrentado e ressignificado, uma nova compreensão do seu papel social e da profissão vai sendo formada.

Nas últimas décadas, foram inúmeros e impactantes os desafios enfrentados pelos docentes da educação superior, conforme já discutido. O tempo de reflexão a respeito dos efeitos desses desafios sobre a professoralidade e sobre a identidade profissional é fundamental para a (re)organização da própria educação superior, que tem no professor um dos seus pilares constitutivos. Os professores da educação superior, que vivenciaram a prática docente em sala de aula nas últimas décadas, se defrontaram com novas questões: o desafio da expansão, da diversidade, da flexibilização, da inclusão, das recentes metodologias de ensino, da hibridização.

No entanto, a pandemia de covid-19 não foi um *processo* de mudança e de transformação; foi um evento crítico, pontual, que forçou o professor a, “imediatamente”, rever as bases nas quais vinha alicerçando sua experiência docente. Nóvoa e Alvim (2021b) alertam que, apesar das mudanças no campo da educação serem lentas, há acontecimentos que alteram a trajetória que vinha sendo traçada. No entanto, se essas alterações são passageiras ou se constituíram/constituirão em mudanças estruturais e duradouras, isso depende de muitas variáveis.

Muitos acontecimentos, alguns de grande dimensão, depressa caem no esquecimento. Outros, por vezes até de menor dimensão, constituem pontos de viragem, e são recordados como “marcos” na história da humanidade (Nóvoa; Alvim, 2021b, p. 3).

Um acontecimento que atingiu a “todos” os professores teria desdobramentos sobre “alguns”? E esses desdobramentos sobre “alguns” poderiam trazer impactos sobre “todos” os professores?

As entrevistas narrativas, nessa perspectiva, fizeram emergir sentidos e significados sobre os modos de viver e entender a docência na educação superior a partir dos enfrentamentos desse evento específico – qual seja, a pandemia de covid-19 e o consequente ensino remoto emergencial.

2.2.2 Regras de procedimento para a entrevista narrativa

As entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas que visam a profundidade de aspectos específicos no entrecruzamento das histórias de vida e dos contextos situacionais. Mostram-se, assim, adequadas para os objetivos do presente estudo, pois reconstróem ações e contextos de modo integrado: elas mostram o lugar, o tempo, a motivação e as decisões sobre as ações tomadas frente às solicitações impostas pelo momento. Acontecimentos isolados se apresentam como simples proposições que descrevem fatos independentes, mas, se eles são estruturados em uma história e contados a um ouvinte de uma determinada maneira, permitem a operação de produção de sentido do enredo (Bauer; Gaskell, 2002).

Como técnica de entrevista, a entrevista narrativa consiste em uma série de regras que devem ser seguidas de modo a garantir o fluxo narrativo por parte do informante de forma mais livre possível, sistematizadas a seguir tendo por base o trabalho de Jovchelovitch e Bauer (2015).

Uma forte preparação por parte do pesquisador, anterior ao momento da entrevista, irá garantir a formulação convincente do tópico inicial central, o qual será o disparador da narrativa. Nessa fase é imprescindível que o pesquisador crie uma familiaridade com o campo de estudo, montando um corpus de informação acerca da temática de interesse.

Assim, será possível montar uma lista de perguntas exmanentes cuja formulação e linguagem adotadas refletirão o interesse do pesquisador. Jovchelovitch e Bauer (2015) distinguem-nas das questões imanentes, as quais seriam os temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração, podendo ou não coincidir com as questões

exmanentes. Aqui encontra-se a tarefa crucial do pesquisador: “traduzir questões exmanentes em imanentes, ancorando questões exmanentes na narração, e fazendo uso exclusivamente da própria linguagem do entrevistado” (Jovchelovitch; Bauer, 2015, p. 97).

Na fase inicial, o contexto da investigação é explicado em termos amplos e, em seguida, deve ser introduzido o tópico norteador. Nessa etapa são evitadas formulações indexadas, as quais deverão ser trazidas pelo informante a partir do próprio referente de relevância. O Apêndice A apresenta os tópicos-guia da entrevista narrativa, com as questões exmanentes (vide Apêndice A, p. 166).

Em seguida, tem início a narração central. A partir daí o informante não deve ser interrompido, apenas encorajado de modo não verbal ou paralinguístico a continuar a narração. Apenas quando surgirem sinais de finalização de um tema ou sequência narrativa (coda), o entrevistador pode estimular verbalmente a continuidade da narrativa. Durante essa etapa, o entrevistador se abstém de qualquer comentário ou interferência. Quanto mais livre for a narrativa, mais elementos o entrevistado trará para a análise posterior.

O quadro abaixo sintetiza as principais fases da entrevista narrativa.

Quadro 1 – Fases da Entrevista Narrativa.

| Fases | Regras |
|-------------------|--|
| Preparação | Exploração do campo Formulação de questões exmanentes |
| Iniciação | Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais |
| Narração central | Não interromper Somente encorajamento não verbal Esperar pelos sinais de finalização (coda) |
| Fase de perguntas | Somente “O que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir contradições Não fazer perguntas do tipo “por que?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes |
| Fala conclusiva | Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por que?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista |

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2015, p. 97).

2.2.3 Participantes da pesquisa

A fim de atender aos objetivos do estudo, docentes da educação superior que atravessaram o período pandêmico no exercício da função foram convidados a participar da investigação através da realização de entrevistas narrativas. Na direção dos interesses da pesquisa e levando em conta o papel do investigador na pesquisa reconstrutiva e interpretativa,

decidiu-se que o grupo de sujeitos investigados seria composto por docentes da área de formação de professores – ou seja, docentes das licenciaturas –, a fim de manter a aderência à linha de pesquisa na qual se insere o presente estudo, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Além disso, entendemos que docentes de uma mesma área apresentam trajetórias formativas semelhantes e constroem suas identidades profissionais de modo parecido, dentro de um mesmo espectro de reflexão e de significação simbólica a respeito da docência. Também é importante pontuar que, segundo Bohnsack (2020), existe um fio condutor que perpassa sujeitos pertencentes a um mesmo grupo de reconhecimento social (no caso, docentes da educação superior) e que os fazem compartilhar redes de significados – ainda que estejam distantes fisicamente e mesmo sem terem se encontrado.

Seguindo a opção metodológica, para fins de comparação contrastiva, procuramos convidar professores de contextos de atuação diversos. Sob essa perspectiva, o convite foi feito a docentes de instituições públicas e privadas de cidades de pequeno e grande porte⁴, na compreensão de que o enfrentamento da pandemia pode ter-se dado de maneiras diferentes e através de abordagens distintas em relação direta ao lócus de atuação do professor.

Antes de uma escolha quantitativa, a opção foi por um número adequado de entrevistas que permitisse, através da livre narrativa dos sujeitos, identificar, nos imediatismos da cotidianidade, os movimentos da professoralidade.

Ainda na perspectiva contextual, o esforço foi de buscar os pontos de afastamento, mas, acima de tudo, as convergências a respeito do fazer docente e da essência da profissão.

Foram realizadas quatro entrevistas narrativas, no período de março de 2022 a janeiro de 2023.

Seguindo o protocolo do Comitê de Ética da PUC-Campinas e com autorização inscrita no Parecer Consubstanciado número 4.736.148, os participantes foram informados dos objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Suas identidades foram mantidas resguardadas e nomes fictícios foram adotados para cada participante durante todo o processo de análise do material.

Cada entrevista foi transcrita pela própria pesquisadora.

Mais adiante, no capítulo três, os participantes serão caracterizados individualmente e seus respectivos contextos de atuação, explicitados.

⁴ Considerou-se, para os fins desta pesquisa, a mesma definição adotada pelo IBGE na qual cidades de pequeno porte correspondem àquelas com menos de 50 mil habitantes e as de grande porte, àquelas com mais de 500 mil habitantes.

2.3 Análise dos dados

Uma vez que foi definido que a análise das entrevistas narrativas que compõem o corpus empírico desta pesquisa será pela triangulação entre etapas dos métodos Análise Estrutural de Narrativas (Schütze, 2010) e Método Documentário de Interpretação (Bohnsack, 2020), passamos a uma breve descrição de ambos os métodos a partir dos autores de referência.

O esforço aqui não é o de apresentar uma explicação detalhada dos fundamentos teóricos e epistemológicos de ambos os métodos, o que já foi feito e deu origem a várias publicações, inclusive no âmbito nacional (Germano, 2004; Germano; Serpa, 2008; Weller, 2005; 2009; Bauer; Gaskell, 2015; Bohnsack, 2020; Schütze, 2013; Jovchelovitch; Bauer, 2015), mas apresentar as potencialidades de cada uma das propostas de análise.

O que se pretende é, apoiada nos estudos desses autores de referência, explorar as possibilidades analíticas e interpretativas da triangulação de ambos os procedimentos, bem como uma apropriação dos elementos metodológicos decorrentes de sua aplicação prática.

2.3.1 Análise segundo o método de Schütze

Fritz Schütze propõe um método para a análise de narrativas composto de seis passos, que serão apresentados e comentados a seguir. Trata-se de um método “reconstrutivo”, pois visa a reconstrução dos eventos e dos processos biográficos do narrador. No entanto, e conforme discutido anteriormente, a entrevista narrativa não foi concebida com o intuito de reconstruir a história de vida do informante em sua especificidade, mas de compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia, buscando as estruturas que orientam essas ações.

A análise começa pela transcrição completa da entrevista. No momento da transcrição é levado em consideração não apenas o que foi dito pelo entrevistado, mas também o que não foi dito (marcadores paralinguísticos), como as pausas, variações no tom de voz, emoções e expressões faciais.

2.3.1.1 Primeiro passo: análise formal do texto

Após a transcrição completa da entrevista, é realizada, pelo intérprete, a identificação dos diferentes tipos de texto e dos principais elementos marcadores de finalização e inicialização de um novo tópico ao longo da entrevista.

De acordo com Schütze (2013, p. 213),

[...] somente dados textuais que apresentam o processo social de forma contínua, ou melhor, que o trazem à tona, permitem uma análise “sintomática” dos dados, que inicia com uma apresentação textual dos dados e uma descrição completa da sequência dos mesmos. Mas justamente essa dimensão de uma análise completa dos dados só pode ser realizada tomando-se como referência os indicadores formais da estrutura textual. Os principais indicadores formais no texto narrativo são os elementos marcadores que indicam a finalização de uma unidade de apresentação e que daí em diante começa a seguinte.

Nessa primeira etapa, o objetivo é identificar e separar os segmentos narrativos dos não-narrativos a fim de ordenar um texto narrativo principal ou “puro” segundo a sequência apresentada pelo portador da biografia. Na narrativa principal são identificados os esquemas comunicativos (a cadeia de eventos, os acontecimentos, o fio condutor da história) e os elementos descritivos e argumentativos presentes nos diferentes segmentos da narração, através de marcadores linguísticos (então, depois, mais tarde, diante disso) e paralinguísticos (conforme anteriormente mencionado) que delimitam as diferentes experiências biográficas.

Conforme o autor, os segmentos não-narrativos serão objeto de uma análise posterior.

2.3.1.2 Segundo passo: descrição estrutural do conteúdo

Uma vez formalmente delimitadas as partes narrativas do texto, separadas umas das outras pelos elementos marcadores, passa-se para o que Schütze (2013) chama de descrição estrutural do conteúdo.

Nesse momento da interpretação, busca-se analisar não somente *o que* foi dito pelo narrador, mas também – e principalmente –, *como* a narrativa está sendo construída. O pesquisador atenta-se tanto para os marcadores formais internos (elementos de ligação entre eventos específicos), marcadores de fluxo temporal ou, ainda, marcadores relativos à falta de plausibilidade e de detalhamento adicional (explicações de fundo).

Essa etapa da análise tem como objetivo principal a identificação das diferentes estruturas processuais no curso da vida, como: “etapas da vida arraigadas institucionalmente; situações culminantes; entrelaçamento de eventos sofridos; pontos dramáticos de transformação ou mudanças graduais; assim como desenvolvimentos de ações biográficas planejadas e realizadas” (Schütze, 2013, p. 213).

Dessa forma, o material em análise é separado em texto indexado (com referências concretas para quem fez o quê, quando, onde e por que) e não indexado (descrições de como os eventos são experienciados e sentidos e dos valores e opiniões inerentes ao entrevistado atribuídos aos eventos; argumentações acerca de aspectos que o entrevistado busca legitimar em seu discurso e reflexões a respeito dos eventos experienciados).

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2015, p. 106), proposições não-indexadas podem ser de dois tipos: descritivas e argumentativas.

Descrições se referem a como os acontecimentos são sentidos e experienciados, aos valores e opiniões ligados a eles e às coisas usuais e corriqueiras. A argumentação se refere à legitimação do que não é aceito pacificamente na história e a reflexões em termos de teorias e conceitos gerais sobre os acontecimentos.

Dessa forma, são analisados detalhadamente cada segmento da narração central e sua função para a narrativa como um todo. Também as narrativas oriundas da fase de perguntas da entrevista começam a ser analisadas no intuito de buscar as relações com a narrativa central. Nessa etapa, o pesquisador pode elaborar comentários livres como base para a formulação de ideias e hipóteses e como suporte para a identificação de temas centrais e periféricos, além de fazer primeiras abstrações, controlar preconceitos e representações próprias. Em seguida, o pesquisador conduz uma “microanálise do texto com a delimitação das unidades narrativas uma a uma e a identificação de seus temas ou mensagens principais” (Germano, 2004, p. 3).

Germano (2004, p. 3) sintetiza que a descrição estrutural do conteúdo seria uma

[...] análise detalhada e em sequência de cada segmento da narração central (e também de segmentos oriundos das fases posteriores das perguntas) em termos dos fenômenos estruturais do texto (introdução, frases-chave, detalhamento, avaliação do sedimento biográfico, “construções de fundo” etc.), dos acontecimentos e experiências apresentados e suas relações com estruturas processuais biográficas (etapas da vida, eventos-chave, imbricação de episódios, linha da biografia, esquemas de ação etc.) e coletivas, bem como em termos de outros elementos que podem tornar visíveis esquemas de ação (em que o sujeito intencionalmente age para controlar ou modificar uma situação biográfica) e trajetórias ou processos de sofrimento (em que o sujeito perde a capacidade de conduzir sua vida intencionalmente, vendo-se forçado a agir de forma reativa a circunstâncias externas).

Após essa microanálise do texto, a autora ainda propõe que, como último passo dessa etapa, seja feita a pergunta: “Há indicadores de processos biográficos estruturados (ex. esquemas de ação com relevância biográfica, trajetórias de sofrimento, processos de mudança da identidade)?” (Germano, 2004, p. 3).

2.3.1.3 Terceiro passo: abstração analítica

No processo de abstração analítica, terceiro passo da análise, Schütze (2013, p. 214) aponta que

O resultado da descrição estrutural do conteúdo é liberado dos detalhes apresentados nos fragmentos de vida específicos, ou seja, as expressões estruturais abstratas de cada período da vida são colocadas em relação sistemática umas com as outras, e, a partir dessa base, a biografia como um todo é construída, isto é, desde a sequência biográfica das estruturas processuais que dominaram a experiência em cada ciclo da vida até a estrutura processual dominante na atualidade.

Nesse momento da análise, busca-se a reconstrução da biografia (ou da parte da biografia de interesse da pesquisa) a partir das estruturas processuais dominantes em cada período, postas em relação umas com as outras, em uma trajetória biográfica.

A análise faz uso do material indexado a fim de buscar a formação biográfica geral (reconstrução dos processos estruturais, sua sucessão e modos de vinculação) em um ordenamento dos acontecimentos para cada indivíduo e na distinção entre as características específicas da biografia do entrevistado e aquelas gerais, passíveis de serem encontradas em outros casos.

2.3.1.4 Quarto passo: análise do conhecimento

Nesse quarto passo exploratório, busca-se explicitar “os aportes teóricos argumentativos próprios do informante sobre sua história de vida e sua identidade” (Schütze, 2013, p. 214).

Nessa etapa, o foco do pesquisador recai sobre os componentes não-indexados do texto; ou seja, as explicações e/ou argumentos utilizados pelo informante a fim de reconstruir sua biografia. São opiniões, conceitos, teorias gerais, reflexões, valores e juízos. Esses aportes são resultado da análise ou avaliação que o entrevistado faz de si mesmo e dos acontecimentos e experiências vivenciados no curso de sua vida (ou teorias do “eu”), observadas tanto nas passagens narrativas das duas partes iniciais quanto na seção final ou parte conclusiva da entrevista.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2015), a proposta é comparar essas “teorias” (sobre como as coisas acontecem, por que acontecem, a relação entre situações/acontecimentos, sua legitimidade etc.) com elementos da narrativa de vida, buscando destacar um modelo/esquema de autocompreensão do informante. Segundo Weller (2009), os elementos não indexados incluem: teorias sobre o “eu”, teorias explicativas, avaliação da trajetória biográfica ou teoria

sobre a biografia, explicações ou construções de fundo, projetos biográficos/modelos ou teorias de orientação, descrições abstratas, avaliações gerais e teorias comentadas.

De acordo com Schütze (2013, p. 214),

Esse processo requer ainda uma interpretação sistemática das funções de orientação, assimilação, interpretação, autodefinição, legitimação, ofuscamento e repressão do portador da biografia. Sem conhecer o quadro biográfico dos acontecimentos e das experiências para a produção teórica do conhecimento pelo próprio portador da biografia, é impossível determinar a importância da produção de teorias biográficas para o curso da vida.

Considerando-se que essa análise do conhecimento pelo portador da biografia é feita a partir de uma perspectiva atual, trata-se sempre de uma análise de projetos que se tinha no passado e dos atuais em relação ao futuro; são teorias que orientaram e orientam a ação.

Weller (2014) interpõe que a reconstrução do indivíduo da sua biografia a partir da perspectiva atual revela não só aspectos relacionados à trajetória individual, mas ao meio social, cultural e histórico do informante. Assim, a história de vida, para além de indicar modelos de orientação apreendidos a partir de diferentes experiências individuais e coletivas, aponta também para transformações na estrutura social mais ampla e para suas consequências na organização da vida cotidiana.

Essa etapa tem ainda como objetivo comparar essas teorias, expressas pelos indivíduos acerca de como e por que os fatos acontecem, e a relação entre situações e acontecimentos em sua legitimidade, cujo interesse está na importância da produção dessas teorias para o curso da vida (Jovchelovitch; Bauer, 2015).

Germano (2004, p. 6), acerca das categorias analíticas propostas por Schütze, aponta que

O sociólogo identificou formas recorrentes que estão relacionadas a modos específicos de experienciar a biografia, que ele chamou “processos estruturais” do curso da vida ou “processos biográficos estruturados”. Essas categorias analíticas, empiricamente obtidas, expressam atitudes e conceitos básicos do protagonista da biografia frente às suas experiências de vida: a) Esquemas de ação biográficos - Incluem esquemas de atuação com relevância biográfica em que o protagonista busca mudar uma situação de vida e controlar situações difíceis que ameaçam sua capacidade de atuar intencionalmente e alcançar um objetivo de vida. b) Padrões institucionais do curso da vida (de expectativas institucionais) - Padrões nos quais as pessoas seguem cursos de vida definidos institucional e normativamente e que são típicos da sociedade e cultura do narrador (ex. ciclos de vida familiar, etapas escolares, profissões etc.) c) Metamorfozes: Transformações criativas da identidade indicando que um importante desenvolvimento interior emerge. O

narrador se dá conta de que descobriu e desenvolveu novas capacidades biográficas antes não imaginadas e essas progressivamente alteraram sua autoimagem e sua visão do mundo. d) Trajetórias biográficas: processos biográficos de sofrimento prolongado e duradouro, de ser subjugado por forças externas e de haver perdido a capacidade ou autonomia para controlar as circunstâncias da vida.

Assim, as múltiplas situações de desestabilização vivenciadas podem se revelar, na narrativa, como trajetórias de sofrimento e pontos de mudança internas disparadoras de novas estruturas de ação.

As descrições abstratas referem-se à análise de aspectos abstratos a partir da perspectiva atual. O *modus operandi* é explicitado, teoricamente, de modo reflexivo pelo informante (Weller, 2009).

2.3.1.5 Quinto passo: comparação contrastiva

Nesse passo o pesquisador procura desligar-se da análise do caso individual e passa a desenvolver uma comparação contrastiva de diferentes textos de entrevistas. Os textos para comparação serão escolhidos de acordo com os interesses da pesquisa, os quais podem ser de cunho mais concreto ou podem interessar a fenômenos relativamente abstratos, “como as estruturas processuais fundamentais no curso da vida que são mais ou menos efetivas em todas as histórias de vida” (Schütze, 2013, p. 214).

Inicialmente, em uma estratégia de *comparação mínima*, buscam-se textos de entrevistas, de contextos muito próximos ao do caso analisado, procurando as semelhanças e situações paralelas entre os textos biográficos.

A escolha de um segundo texto muito semelhante ao primeiro tem a função de intensificar as categorias surgidas na análise da primeira entrevista. A tarefa do pesquisador é agrupar trajetórias individuais buscando circunstâncias correlatas.

Segundo Weller (2009, p. 9),

A comparação mínima permite um grau maior de abstração com relação às análises realizadas sobre a primeira entrevista, na medida em que o intérprete deixa de tratar o caso como individual e passa a analisar as condições estruturais que estão por detrás da particularidade do caso.

A partir de contextos estruturais próximos é possível identificar semelhanças e contrastes entre trajetórias pessoais distintas, identificando o que Schütze chamou de *curvas do decurso coletivas*. Por exemplo, ao analisar a narrativa de um jovem soldado alemão a respeito

de sua experiência no front durante a Segunda Guerra Mundial e os impactos para o decurso da vida dele, Schütze, através da estratégia de comparação mínima, identifica fatores vivenciados por uma legião ou uma geração em comum; ou seja, de forma coletiva (recrutamento, inserção, confrontação com a ideologia nazista, cativo, distancia da família) e que são compartilhados em uma dinâmica da *curva de decurso compartilhada pelo coletivo* (Bohnsack, 2020).

Na sequência, passa-se a uma estratégia de comparação máxima, onde serão analisados textos de narrativas que apresentam diferenças mais acentuadas em relação à primeira entrevista.

Conforme Schütze (2013, p. 213),

A comparação teórica máxima de textos de entrevista tem a função de confrontar as categorias teóricas empregadas no discurso com categorias opostas e, assim, destacar estruturas alternativas dos processos biográficos sociais em sua eficácia biográfica diferenciada e desenvolver possíveis categorias elementares que, mesmo nos processos alternativos confrontados uns com os outros, ainda são comuns entre si.

A contraposição das categorias teóricas utilizadas nos diferentes contextos permite que, eventualmente, sejam destacadas estruturas processuais alternativas à particularidade do caso que está sendo analisado.

2.3.1.6 Sexto passo: a construção de um modelo teórico

O sexto passo no processo de análise das entrevistas narrativas é a elaboração de um modelo teórico. Esse modelo resulta da exaustiva comparação das trajetórias individuais, a partir das quais são estabelecidas semelhanças que permitem o reconhecimento das trajetórias coletivas (Jovchelovitch; Bauer, 2015).

Para Weller (2009, p. 10), “por meio da análise detalhada de entrevistas narrativas, busca-se elaborar modelos teóricos sobre a trajetória biográfica de indivíduos pertencentes a grupos e condições sociais específicas tais como mulheres em cargos executivos, indivíduos sem teto, entre outros”.

Como aponta Schütze (2013, p. 215),

Trata-se aqui da ação recíproca dos processos biográficos sociais, a alternância espaço temporal de um pelo outro e sua contribuição para a formação biográfica como um todo. Quando grupos específicos [...] são investigados em suas oportunidades e condições biográficas, resultam – ao final da análise teórica em modelos processuais de tipos específicos de cursos de vida, de suas fases, de suas condições e domínios de problemas, ou ainda

em modelos processuais de fases elementares específicas, módulos gerais de cursos de vida ou das condições constitutivas e da estrutura da formação biográfica como um todo.

A partir dos procedimentos de exame, verificação, comparação, contraste e correlação de dados é possível, segundo a proposta de análise de Schütze, determinar o impacto de um processo social específico sobre o curso da vida e buscar estruturas processuais coletivas comuns a várias biografias.

2.3.1.7 Limites do método de análise de entrevistas narrativas de Schütze

Bohnsack (2020) divide as críticas relativas à aplicação e à análise da entrevista narrativa em duas vertentes principais: críticas imanentes e exmanentes.

As críticas imanentes são apresentadas por aqueles que não questionam as premissas do método; ou seja, as suposições fundamentais teóricas e metodológicas da entrevista narrativa. Elas se voltam principalmente à cultura e ao meio social – dito de outra forma, ao pertencimento e ancoramento de classe do narrador. Segundo os críticos imanentes, existem regras culturais básicas da narrativa e problemas vinculados às especificidades da classe social na competência para narrar que ainda necessitam de estudos mais aprofundados. Fundamentações teóricas e metodológicas adotadas desde uma perspectiva eurocêntrica, podem obscurecer as análises de textos advindas de narrativas asiáticas ou africanas, por exemplo. Bohnsack (2020, p. 129) argumenta que essas limitações podem ser minimizadas através do controle metódico; ou seja, “na aceção dos procedimentos reconstrutivos, justamente um controle sobre diferenças linguísticas, do meio social e da cultura entre pesquisador e probando”. Também a reconstrução do próprio procedimento – justamente quando fracassa – é um controle metódico que pode resultar em uma diferenciação e em um desenvolvimento das “precondições metateóricas”.

As críticas exmanentes são aquelas que questionam as premissas metateóricas e metodológicas da entrevista narrativa. Segundo Bohnsack (2020, p. 131), essas críticas “se concentram sobretudo na pergunta sobre a relação entre a narrativa, entre o processo narrativo e o objeto da narrativa”. Em outras palavras, o questionamento recai sobre se a premissa de que há uma relação direta entre o vivido e o narrado pode ser tomada como verdadeira. Da mesma forma, questiona-se se a suposta “homologia entre constituição narrativa e constituição experiencial” (assinalada por Bude, 1985, p. 329 *apud* Bohnsack, 2020, p. 132), em que a crítica se aprofunda no questionamento sobre se diferentes princípios de representação (por exemplo, narrar e argumentar) seriam homólogos a diferentes níveis de estratificação experiencial.

No entanto, o objeto da análise narrativa é a experiência, e seus defensores argumentam que o método não se baseia em homologia, mas nas estruturas da narração biográfica. Os objetos da narrativa são, portanto, experiências do narrador em seus diferentes níveis de sedimentação.

Segundo Germano (2004, p. 7), a postura epistemológica de Schütze, alinhada aos procedimentos reconstrutivos ancorados na hermenêutica objetiva, leva-o a

[...] rejeitar tanto a ideia de que as narrações autobiográficas representem a realidade pessoal e social como um espelho, quanto a ideia de que as narrações são fundamentalmente ficções textuais, isto é, que podem ser construídas livremente e modificadas basicamente para atender a funções sociais das interações em que foram produzidas. Schütze crê que na narração oral improvisada, torna-se premente ao narrador expressar experiências de vida factuais, mais que administrar a autoimagem.

Assim, defendemos que toda peça narrativa deve ser compreendida em sua dimensão expressiva; ou seja, como representação daquele que conta a história. O pesquisador é sempre um ouvinte e um observador, pois a história possui dois lados: um lado que representa o indivíduo e um outro, que se refere ao mundo além dele.

2.3.2 Análise segundo o método documentário

Outra proposta de análise de narrativas é a partir do método documentário.

Bohnsack (2020) explica que, ao lado da fenomenologia social de Alfred Schütz, do interacionismo simbólico e da antropologia cultural, a sociologia do conhecimento de Karl Mannheim pode ser considerada uma quarta corrente teórica a influenciar o desenvolvimento de métodos reconstrutivos de pesquisa, entre eles o método documentário.

É apoiado nos estudos de Mannheim que Bohnsack (2020) propõe o método documentário de interpretação sociológica. O autor coloca a reconstrução do sentido documentário no centro da análise empírica, o que significa que, ao invés da reconstrução do decurso de uma ação, passa-se a analisar e reconstruir o sentido dessa ação no contexto social em que ela está inserida.

Esse procedimento pode ser designado como *reconstrutivo*, cujo significado mais fundamental diz respeito ao fato de que a relação com o objeto de pesquisa é de natureza reconstrutiva. Isso quer dizer que, durante o processo de interpretação dos dados empíricos, busca-se reconstruir as orientações coletivas através das *visões de mundo* de um determinado grupo.

Weller (2005, p. 262) explica ainda que

Weltanschauung (visão de mundo) – segundo Mannheim – é o resultado de “uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura, que por sua vez constitui-se como base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos” (1980, p. 101). No entanto, não podemos confundir visões de mundo com imagens de mundo ou com algo que tenha sido pensado ou produzido teoricamente: as visões de mundo são construídas a partir das ações práticas e pertencem ao campo que Mannheim definiu como sendo o do conhecimento ateórico.

A utilização do método documentário possibilita o acesso ao conhecimento pré-reflexivo, ateórico, no qual está implícita a ação. A pergunta que orienta a busca pelo significado documentário deve ser elaborada na perspectiva de desvelar como se formam ou se constituem os eventos ou as realidades sociais. A partir das expressões verbalizadas pelos informantes nas entrevistas narrativas, que se referem ao sentido imanente, o pesquisador deverá explicitar o conhecimento implícito a essas práticas ou ações.

Nesse sentido, a compreensão das visões de mundo e das orientações coletivas de um grupo só é possível através da explicação e da conceituação teórica desse conhecimento ateórico. O grupo envolvido geralmente não está em condições de realizar essa tarefa; ou seja, a explicação teórica do conhecimento ateórico é praticamente impossível para o indivíduo ou para o grupo vinculado ao contexto em que se construiu esse saber.

Isso ocorre por conta da leitura e da representação que o sujeito faz da sua realidade. Ele está imerso em um espaço social de experiências conjuntivas, que o leva a ter um conhecimento prático e incorporado e não reflexivo e teórico. O papel do(a) pesquisador(a) é acessar esse conhecimento implícito, explicitá-lo e defini-lo teoricamente. Dito de outra forma, ao invés da pergunta “*o que* é uma realidade social”, deve-se perguntar “*como*” ou “*de que forma* essa realidade social está constituída”, o que Mannheim define como postura sociogenética ou funcional (Bohnsack; Weller, 2013).

A partir das expressões verbalizadas pelos informantes nas entrevistas narrativas, que se referem ao sentido imanente, o pesquisador deverá explicitar o conhecimento implícito a essas práticas ou ações. Migrar do sentido imanente (o que) para o sentido documentário (como). Questionar sobre como é perguntar pelo *modus operandi*, pelo *habitus*⁵ elementar da prática.

⁵ “Um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...]” (Bourdieu, 1983, p. 65).

Para tornar a visão de mundo um objeto de análise científica, Mannheim apresenta um método de interpretação, que caracteriza como documentário.

Nessa abordagem, o objeto de estudo passa a ser um documento, que será analisado metodologicamente. Segundo Mannheim (*apud* Bohnsack; Weller, 2013, p. 69), no processo de interpretação existem ainda três níveis de sentido a serem diferenciados:

[...] um nível objetivo ou imanente, dado naturalmente (por exemplo, num gesto, num símbolo ou ainda na forma de uma obra de arte); um nível expressivo, que é transmitido por meio das palavras ou das ações (por exemplo, como expressão de ou como reação a algo); e um nível documentário, ou seja, como documento de uma ação prática.

É o que diferencia um produto natural e um produto cultural. Todo produto cultural apresenta em sua totalidade os três níveis distintos de significação, enquanto no objeto natural é possível perceber uma caracterização muito próxima de sua constituição real. O produto cultural necessita de uma análise que considere os três níveis de interpretação.

Bohnsack e Weller (2013, p. 70) trazem um exemplo contido no trabalho de Mannheim “Contribuições para a teoria da interpretação das visões de mundo”, publicado originalmente em 1921/1922 (sem tradução para o português), onde o autor busca explicitar as diferenças entre os três níveis de sentido, que estão presentes não somente nos produtos culturais tradicionalmente prestigiados, mas também nas ações cotidianas:

Estou caminhando com um amigo por uma rua em cuja esquina se encontra um mendigo: meu amigo dá uma esmola. Não interpreto seu ato de forma alguma como um fenômeno físico ou fisiológico, mas como portador de um sentido, que nesse caso significa "ajuda". Nesse processo de compreensão é atribuído ao ato um sentido, que na esfera sociológica é fixado ou definido teoricamente como "ajuda social". Se analisado no contexto social, o senhor que estava à nossa frente passa a ser um "mendigo", meu amigo um "ajudante" e o objeto de metal em suas mãos vira uma "esmola". O objeto cultural nesse caso é o sentido identificado ou definido sociologicamente como "ajuda"; meu amigo não é visto como um indivíduo fisiológico com características próprias, mas apenas como um "ajudante", como parte de uma situação apreendida, que em si só seria a mesma se no seu lugar estivesse uma outra pessoa.

Para Mannheim, o sentido objetivo (imanente) da ação “ajuda” não pressupõe o conhecimento do mundo interior nem do amigo, nem do mendigo. Basta o contexto social objetivo, no qual existem “mendigos” e “ajudantes”. A compreensão do ato em si não exige o conhecimento das intencionalidades.

No entanto, mediante a possibilidade de o amigo ter a intenção de demonstrar mais do que uma simples ajuda com esse gesto, mas também “misericórdia”, “compaixão” ou

“bondade”, estaremos diante de um outro nível de interpretação: o sentido expressivo da ação, o qual não pode ser interpretado sem o acesso ao mundo interior do sujeito e ao meio social ao qual pertence.

Por fim, é possível que a análise da situação apresentada leve à conclusão de que o gesto tenha sido um ato de “hipocrisia” por parte do amigo. Nesse nível de interpretação, não é relevante nem o sentido objetivo da ação, nem as intencionalidades nela embutidas: o que interessa é o que esse ato documenta ou revela sobre o amigo que ofereceu a esmola.

A partir do momento que a ação passa a ser um documento para a interpretação teórica, ou seja, a partir do momento em que o ato de dar esmolas foi interpretado teoricamente como "hipocrisia", o sentido da ação continua sendo objeto de interpretação, mas de forma distinta àquelas realizadas até o momento. A mesma técnica de interpretação pode ser aplicada na análise de outras manifestações de sua personalidade, tais como: suas expressões faciais, seus gestos, seu modo de andar, seu ritmo de discurso. Assim sendo, a interpretação não deve permanecer no nível da análise das intenções de quem ofereceu a esmola (sentido expressivo) ou ainda no nível da análise do caráter proposital da esmola (sentido objetivo). [...] É preciso salientar que esse método de análise dos produtos culturais ou de situações da vida e ações cotidianas é constantemente utilizado, lembrando que o último nível de interpretação (documentário) oferece uma forma de compreensão imprescindível e que não pode ser confundido com os dois primeiros níveis. (Bohnsack; Weller, 2013, p. 71).

Vale lembrar que o sentido expressivo e o objetivo não são excludentes. Metodologicamente, são etapas necessárias para a reconstrução do sentido documentário, o qual “só poderá ser apreendido a partir do contexto histórico e social atual no qual o pesquisador está inserido” (Bohnsack; Weller, 2013, p. 71).

Com base na diferenciação dos três “níveis de sentido” apresentados por Mannheim, Bohnsack propôs a interpretação documentária como um instrumento de análise para a pesquisa social empírica de caráter reconstrutivo.

Assim, ao invés da reconstrução do decurso de uma ação (nível objetivo ou imanente), passa-se a analisar e reconstruir o sentido dessa ação no contexto social em que está inserida (nível documentário).

Considerando como o mais importante não é a análise do *que* é uma realidade social, mas *como* ela é constituída, (..) Mannheim investe sobre um outro processo do pensar e confere uma proposição para as ciências culturais: volta-se para a fina e fluida camada entre a experiência, intuição e teoria; para aquilo que, à primeira vista, se aparenta como obscuro, caótico, simples, banal, atóxico, desprovido de qualquer sentido e significação histórica. Faz assim um apelo ao uso da razão, pela confiabilidade em que a razão possa ser o instrumento analítico capaz de fazer emergir as experiências submetidas ao

campo atóricico com uma diferença: não mais como caóticas, mas cunhadas por conceitos, legítimas na ordem do mundo, portanto comunicadas, interpretadas e partilhadas em comum (Weller *et al.*, 2002, p. 382).

A utilização do método documentário possibilita o acesso ao conhecimento pré-reflexivo, atóricico, no qual está implícita a ação. A pergunta que orienta a busca pelo significado documentário deve ser elaborada na perspectiva de desvelar como se formam ou se constituem os eventos ou as realidades sociais. Vale reforçar que Mannheim escolhe o termo *atóricico* em contraposição a *racional*. O autor não considera esses conhecimentos, portanto, como pertencentes ao campo do irracional. Ao contrário, acredita que esses conhecimentos possuem uma racionalidade que está cheia de sentidos e significados que dizem respeito ao sujeito/indivíduo (ou ao grupo) naquele determinado contexto.

É necessário ainda reconhecer dois procedimentos: transformar em documento aquilo que é atóricico e ter em mente que o sistema de conceitos utilizados não se processa separadamente. Assim, não há valoração das experiências como intencionalmente portadoras de significados, e nem da teoria como capaz de, sozinha, responder e dar significado às experiências. Para cada elemento da observação, conceitos são invocados e formulados para mediar a interpretação de cada experiência. As categorias teóricas estabelecidas antes do processo de pesquisa não estão relacionadas ao conteúdo do objeto, mas são de natureza metateórica (Bohnsack, 2020).

Na análise de uma entrevista segundo o método documentário, são propostas fases ou níveis de reconstrução ou interpretação: interpretação formulada, interpretação refletida, análise comparativa e construção de tipos (Bohnsack, 2020).

2.3.2.1 *Interpretação formulada*

Durante a interpretação formulada, busca-se compreender o sentido imanente das discussões – ou seja, aquilo que compreendemos de forma imediata – e decodificar o vocabulário coloquial. Em outras palavras, o pesquisador reescreve, em suas próprias palavras, o que foi dito pelos entrevistados, trazendo o conteúdo dessas falas para uma linguagem que também poderá ser compreendida por aqueles alheios ao meio social pesquisado.

Weller (2006) e Bohnsack (2020) denominam de quadro de orientação o conjunto de princípios que embasam as ações dos sujeitos e que sustentam as suas narrativas. Nessa etapa de interpretação, conforme os autores, o pesquisador permanece dentro do quadro de orientação do entrevistado e, ainda, não faz desse um objeto de explicações teórico-conceituais. Aqui o momento é de apropriação da narrativa como um todo, buscando a evolução temática da

discussão e selecionando as passagens centrais – denominadas metáforas de foco – e que deverão se tornar objeto da interpretação refletida. Essas metáforas de foco estão no centro do discurso, se destacam com uma densidade interativa e metafórica diferenciada e vão compor o quadro de orientação da narração.

2.3.2.2 *Interpretação refletida*

Enquanto a interpretação formulada analisa a estrutura básica de um texto (organização temática), a interpretação refletida visa à reconstrução e explicação do quadro de orientação dentro do qual o tema é tratado. Para além da análise formal do texto, a interpretação refletida preocupa-se com a análise semântica, no esforço de verificar a forma *como* um tema ou problema foi elaborado, assim como os respectivos quadros de referência ou modelos de orientação a partir dos quais o entrevistado constrói a narrativa (Weller; Otte, 2014). Essa etapa implica uma observação de segunda ordem, na qual o(a) pesquisador(a) realiza suas interpretações recorrendo ao conhecimento adquirido sobre o meio pesquisado. Durante a interpretação refletida, quer dizer, no processo de explicação de uma norma, de um modelo ou quadro de orientação, o pesquisador busca analisar não somente questões temáticas que possam parecer importantes, mas, também, padrões homólogos ou aspectos típicos do meio social. Porém Weller (2006, p. 252) alerta que

No entanto, um modelo de orientação comum só poderá ser confirmado mediante a comparação com outros grupos. Nesse sentido, o próximo passo é a escolha de um segundo grupo que, num primeiro momento, será analisado internamente (análise comparativa das passagens escolhidas). Na sequência, o pesquisador realiza uma análise comparativa de um tema comum e da forma como foi discutido por diferentes grupos.

O método documentário depende, portanto, da posição do intérprete. A busca pela explicação teórico-conceitual de um modelo de orientação só ganhará forma e conteúdo a partir de um ponto de referência sistemático; de um horizonte exterior ao quadro que está sendo analisado, como pré-condição da distância necessária para a reflexão.

2.3.2.3 *Análise comparativa e construção de tipos*

Bohnsack (2020, p. 174) explica que as representações ou esboços do intérprete em relação ao enquadramento do informante ou do grupo social analisado será tanto mais metodicamente controlável “quanto mais os horizontes de comparação do intérprete puderem ser fundamentados empiricamente e verificados intersubjetivamente.” Lembrando aqui que os

métodos reconstrutivos pressupõem o diálogo entre os quadros de referência do intérprete e dos indivíduos pesquisados, à luz das opções teórico-conceituais e das questões relevantes para a investigação.

Dessa forma, a análise comparativa é de extrema importância para os métodos reconstrutivos. Essa comparação não se dá apenas entre casos distintos, mas também na comparação interna ao caso; ou seja, no contraste de passagens tematicamente diferentes do mesmo pronunciamento em níveis diferentes. Somente por meio desse procedimento, o pesquisador poderá caracterizar um discurso, um comportamento ou uma ação como típica de um determinado meio social e não só do sujeito entrevistado (Weller, 2006).

Nessa direção, a análise comparativa no âmbito da interpretação documentária é, desde o início, de fundamental importância, uma vez que o modelo de orientação de um determinado grupo/indivíduo só pode ser constatado quando colocado em relação a outros horizontes ou universos comparativos de outros grupos/indivíduos.

Nas palavras de Weller (2005, p. 279):

Através dos *tertius comparativo*, por exemplo, dos resultados obtidos na análise de duas ou mais entrevistas, os contrastes entre os casos aparentemente homogêneos tornam-se evidentes. Nesse sentido, a análise comparativa é um procedimento que se orienta pelo princípio da busca por contrastes.

Para o método documentário, a análise comparativa tem ainda como objetivo a construção de tipos que servirão como base para a elaboração de uma tipologia numa etapa posterior (Bohnsack, 2011).

Tipos podem ser estabelecidos quando constatamos – por meio da análise comparativa de distintos grupos – um modelo de orientação que se repete ou quando encontramos diferentes modelos de orientação ou estratégias de enfrentamento de uma determinada situação.

Quanto mais precisa for a construção de um tipo no qual as semelhanças e diferenças em relação a outros tipos tornam-se evidentes, tanto maior será o caráter de validade das teorias construídas empiricamente.

2.3.3 Síntese e justificativa

O esforço empreendido até aqui vai na direção de apresentar duas propostas de análise de entrevistas narrativas, entre outras possíveis. Jovchelovitch e Bauer (2015), a título de exemplo, propõem ainda, como possibilidades, a análise temática e a análise estruturalista além daquelas anteriormente descritas.

Inspirados em diferentes trabalhos que optam por uma triangulação entre diferentes métodos de análise (Goss, 2013; Nohl; Ofner, 2013; Otte, 2014; Pontes; Bassalo, 2021; Ravagnoli, 2018), a escolha será por uma mescla das propostas de análise de Schütze e do método documentário.

A presente pesquisa pretende investigar os desdobramentos da pandemia de covid-19 nos docentes da educação superior à luz do conceito de professoralidade.

No entendimento de que a pandemia trouxe impactos que atingiram diretamente o docente e sua prática, reconstruir essa experiência através das narrativas dos professores pode nos dar pistas a respeito da influência desse período nos movimentos que compõem a professoralidade.

Esse entendimento, por sua vez, poderá resultar em novas reflexões sobre a docência universitária em sua dimensão pessoal e coletiva.

Seguiremos, pois, a estrutura proposta por Schütze para a microanálise das entrevistas, separando o material indexado (o fato que o sujeito narra) e o não-indexado (explicações e histórias sobre o fato narrado), buscando as estruturas processuais mais importantes, que passarão a ser analisadas como metáforas de foco para a análise refletida; isto é, com o objetivo de construir explicações sobre as referências tomadas para as diferentes ações narradas pelos entrevistados. A comparação, tão importante em ambas as propostas, servirá não só para a validação metodológica, mas também para o esforço de identificar semelhanças e contrastes do modo como se deu o enfrentamento da pandemia e, assim, buscar subsídios para o diálogo e a reflexão sobre os desdobramentos da professoralidade.

Dessa forma, na triangulação proposta, não iremos identificar os decursos processuais biográficos comuns; ou seja, as mudanças no curso do exercício profissional a partir do evento pandemia, decorrentes de acontecimentos comuns aos sujeitos, visando a construção de um modelo teórico conforme proposto por Schütze. Trataremos, ao invés disso, por meio da interpretação daquilo que as narrativas documentam, de reconstruir a experiência do período pandêmico segundo os aspectos de relevância para os professores entrevistados. A partir daí, buscaremos construir os quadros de orientação que “orientaram” as “ações” dos sujeitos durante o período pandêmico. Buscaremos ainda identificar tipos de significação da docência que nos ajudem no entendimento dos impactos da pandemia sobre a professoralidade.

Justificamos essa escolha por considerarmos que construir e interpretar os quadros de orientação dos sujeitos investigados contribuirá para o diálogo com a professoralidade e subsidiará a compreensão da constituição do docente da educação superior, em conformidade com os objetivos da pesquisa.

Partimos, portanto, do pressuposto de que tanto o método de Schütze como na análise segundo o método documentário há aproximações com as orientações em relação aos procedimentos. A diferença entre ambos está na etapa final da análise. Segundo os passos descritos por Schütze, o processo final é a construção de modelos teóricos, como já explicitado. No método documentário, no entanto, no final pretende-se construir tipos; isto é, o que é típico de um contexto investigado, com base nos quadros de orientação – conjunto de processos que orientam a ação dos docentes.

Assim, baseados nas duas abordagens teórico-metodológicas, seguimos o procedimento da análise temática – identificando temas e subtemas – e, em seguida, a organização dos temas de forte densidade metafórica, os quais passaram pela análise formulada, que se refere à reescrita feita pela pesquisadora do que foi dito pelos entrevistados, visando à compreensão/interpretação. A intenção, aqui, é tornar claro os dizeres para aqueles alheios ao meio social investigado. A etapa seguinte é a interpretação refletida, que se constitui na comparação entre as temáticas abordadas pelos sujeitos, identificando semelhanças e diferenças. Aqui, segue-se a reconstrução dos temas destacando não só o que foi narrado, mas como foi narrado. Nesse processo, constrói-se o que o método documentário denomina de quadros de orientação (princípios que embasaram as ações dos sujeitos e que sustentam as suas narrativas). É a partir dos quadros de orientação que buscaremos construir um diálogo com os movimentos da professoralidade – individuação e particularização – nas categorias docência no imediatismo e personificação da docência.

Pretende-se, ao final da pesquisa e a partir daquilo que as experiências documentam, identificar, nos movimentos da professoralidade, os desdobramentos da pandemia sobre a constituição do docente da educação superior.

CAPÍTULO 3

A PANDEMIA SEGUNDO OS ENTREVISTADOS: O QUE AS EXPERIÊNCIAS NARRADAS DOCUMENTAM?

Neste capítulo apresentaremos a análise formulada das entrevistas narrativas realizadas com os quatro sujeitos pesquisados. Nesse momento da análise, o pesquisador se dedica a reescrever trechos de relevância da narrativa para os entrevistados, mas, dessa vez, em outra linguagem, com as próprias palavras. Segundo o método, é o momento em que o investigador se apropria das falas dos participantes, mantendo-se, no entanto, no universo ideário formulado pelos sujeitos. Nessa etapa, a narrativa vai se tornar um documento de análise e de reflexão posteriores.

Foram seguidas as diretrizes para transcrição de textos propostas por Bohnsack (2020), que define um conjunto de símbolos para marcar e evidenciar reações (por exemplo, risos, suspiros, interrupção ou extensão da palavra) e modos de falar (por exemplo, entonação, volume, ênfases). O autor alerta que esses símbolos são utilizados para marcar o que acabamos de exemplificar e não são como pontuações gramaticais. Para consultar a simbologia utilizada nas transcrições que se seguem e seus significados, vide Apêndice B.

A partir da análise temática de cada uma das entrevistas, o esforço foi pela sistematização dos temas de interesse da pesquisa, bem como daqueles iminentes de densidade metafórica dominante, levando em conta a comparabilidade temática entre as entrevistas.

As poucas intervenções foram feitas nas narrativas dos participantes a partir de codas.

Segundo Bohnsack e Weller (2013), a análise comparativa deve ser iniciada o quanto antes e deve perpassar todo o processo analítico. Isso possibilita a ampliação do espectro de possibilidades que irá acompanhar a posterior construção dos quadros de orientação.

Com base nesse entendimento, na sequência trazemos as narrativas de cada um dos sujeitos e a etapa da análise formulada do texto transcrito.

O material transcrito ao qual correspondem as linhas indicadas faz parte do acervo da pesquisa e encontra-se preservado e em posse da pesquisadora.

Os nomes utilizados são fictícios, a fim de preservar a identidade dos participantes.

3.1 A pandemia segundo Ana: “Não foi um movimento, foi um tsunami”

A ENTREVISTA

O convite para a participação de Ana na pesquisa se deu logo após a definição e delimitação dos sujeitos entrevistados. A escolha se deu pela conveniência e pela plena adequação às opções metodológicas. Ana era docente em um curso de licenciatura em uma instituição privada localizada em uma cidade de pequeno porte. O contato foi realizado por e-mail e, após o aceite, foram marcados data e horário compatíveis com a disponibilidade da participante. Na mesma ocasião, foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para assinatura.

No início e após a autorização formal para que o encontro fosse gravado, foi feita uma breve explanação a respeito do transcorrer da entrevista, deixando claro que a opção seria pela mínima intervenção por parte da entrevistadora. O ambiente virtual gerou, a princípio, certo estranhamento. Ana comentou que nunca havia participado de uma entrevista de modo remoto e pontuou: “a gente não vai se acostumar nunca, né”, referindo-se a esse contato não presencial. À medida que a narrativa foi sendo construída, foi possível notar a mudança de postura da entrevistada, que ficou mais tranquila e à vontade à medida que resgatava as memórias daqueles dias de pandemia.

Ana iniciou a profissão como professora-estagiária de Educação Física no princípio dos anos 1990, tendo sido essa sua primeira graduação. Posteriormente, graduou-se em Pedagogia e, de lá para cá, lecionou em todas as etapas da educação, desde a educação infantil até a educação superior. Além da docência, Ana exerceu outras funções ao longo de sua trajetória profissional, como ela mesma aponta: “eu saí de uma auxiliar de quadra até a direção de um colégio particular em várias situações tanto pública quanto privada” (linhas 24 - 25).

Dentro e fora da escola, desenvolveu inúmeros projetos ligados à comunidade, que atingiram espectros tão diversos quanto o atendimento à gestante e o apoio ao idoso. Iniciou sua carreira como docente da educação superior em 2009, função que exerce até os dias atuais (2023). Quando foi entrevistada, atuava principalmente no curso de Educação Física, tanto no bacharelado quanto na licenciatura, e era também responsável pela orientação de estágio. Tinha passagens pelos cursos de Nutrição e Pedagogia, em disciplinas do eixo de Desenvolvimento Humano. No momento que a entrevista aconteceu, exercia a profissão em um Centro Universitário localizado em uma cidade de grande porte. Ana, na ocasião com 52 anos de idade, identificava a sala de aula como sua grande paixão. Em relação a esse espaço, acreditava ser “o campo mais rico que eu vejo, porque é onde você de fato não só ensina, mas você aprende

constantemente e coloca em xeque todas as teorias que você construiu ao longo da carreira” (linhas 44 - 48), evidenciando, nessa fala, um forte vínculo com esse locus de atuação.

A NARRATIVA

Nesse momento, com o objetivo de orientar a entrevista para o período da pandemia propriamente dito, a pesquisadora direcionou a seguinte pergunta disparadora, obtendo a sequência narrativa a seguir:⁶

67 **E. Eu gostaria que você me contasse agora, assim, especificamente,**
 68 **como foi o período da pandemia. Fique à vontade para começar por**
 69 **onde quiser e para trazer qualquer coisa que considere pertinente,**
 70 **ok?**
 71 Tá bom então vamos lá :: até 2019 né seguia uma rotina muito
 72 conhecida né ,algo que trazia muita segurança e na virada de 2019 para
 73 2020 né eu tinha uma expectativa muito grande com vários projetos
 74 para atender a comunidade (.) as disciplinas que eu tinha como
 75 atuação já prevista para 2020 me levava a pensar na comunidade (.)
 76 então por exemplo as aulas que envolviam a educação física escolar
 77 nós tínhamos projetos para pensar com crianças da comunidade para
 78 que a gente pudesse interagir tanto na faculdade quanto até no
 79 próprio local onde as crianças estavam. A mesma coisa com o público
 80 idoso né tem uma disciplina chamada educação física e
 81 envelhecimento e a gente tinha ali vários projetos pensando nesse
 82 público na atuação (.) então o planejamento era fazer com que o aluno
 83 ao longo da sua vida acadêmica pudesse vivenciar as diversas fases da
 84 vida e compreender as necessidades que ali acontece né... só que em
 85 março de 2020 tudo isso vem né, com uma grande surpresa né ... Então
 86 para-se tudo, nós tínhamos naquele momento ainda a impressão que
 87 seria algo passageiro né (.) pelo menos no meu ponto de vista não
 88 achava que seria tão longo assim (.) não tinha dimensão porque dá
 89 impressão que tá sempre no Quintal do Vizinho né (.) aí quando chega
 90 no seu que você percebe o quanto é complicado.

Observa-se que a entrevistada possuía uma rotina bem estabelecida, construída durante anos de exercício da docência. O planejamento trazia segurança e orientava o trabalho pedagógico, conforme evidenciado no fragmento “uma rotina muito conhecida, né, algo que trazia muita segurança” (linhas 71-72). Também se nota o alto valor atribuído aos projetos de campo, em interface com a comunidade, o que, na visão da entrevistada seria fundamental para a formação do graduando.

⁶ Para a transcrição foram seguidas as diretrizes para transcrição de textos propostas por Ralf Bohnsack. Para mais esclarecimentos ver Apêndice B.

O advento da pandemia era tratado, a princípio, como algo passageiro, sem grandes impactos, e a realidade da situação só foi sendo percebida com o tempo. Entretanto, em seguida, a entrevistada inicia um trecho narrativo de bastante densidade metafórica ao tratar das desestruturas causadas pela continuidade da pandemia e a consequente suspensão das aulas presenciais.

87 E sim houve uma grande desestruturação enquanto pessoa(2) porque
 88 eu sou uma pessoa que a minha aula funciona na relação professor
 89 aluno ,né , no olho no olho e a entender se de fato o seu aluno tá ou
 90 não tá aprendendo (.) e isso a gente tem que ter aquela percepção que
 91 você vai ganhando na vivência né então pra isso você tem que ter a
 92 proximidade (.) tem aluno que se abre tem aluno que não se abre, você
 93 vai buscando o caminho para poder fazer com que você compreenda,
 94 onde o teu planejamento está sendo efetivo e onde você refaz a rota
 95 né (.) E nós tínhamos naquele momento alunos que (?)eu tinha contato
 96 já fazia 2-3 anos mas eu tinha aluno chegando **pela primeira vez**
 97 (?)Então eu tive uma turma que foi assim muito impactante porque eu
 98 tive contato com eles três semanas ou seja três aulas né (.) então
 99 foram 6 aulas no total (2) e daí depois eu fui para a questão online
 100 então isso trouxe para mim uma grande:: desestrutura enquanto
 101 conhecimento de tudo que eu havia preparado, porque tudo o que eu
 102 pensei para o semestre, onde eu queria chegar com eles e o caminho
 103 que eu tinha escolhido **já não servia mais(.)** então eu tive que repensar
 104 isso:: naquele momento: para o semestre porque não tinha como
 105 pensar mês a mês então era necessário pensar para o semestre e
 106 aquilo(1) entender o plano A e B o quanto eu poderia continuar na
 107 situação que tinha sido planejada e o quanto eu estaria permanecendo
 108 no plano B (.) então isso foi algo que me deixou bastante inquieta
 109 mesmo assim noites de sono mesmo é:: ali conturbado.

Conforme previamente explicitado, a entrevistada baseava sua prática pedagógica em um sólido planejamento, que lhe trazia segurança e conforto. Outra âncora de sua prática, era a relação professor-aluno, que lhe permitia compreender “onde o teu planejamento está sendo efetivo e onde você refaz a rota né” (linhas 94 - 95). A perda de contato presencial com os alunos foi um fator gerador de muita angústia para a entrevistada, ainda mais por acontecer concomitantemente com a perda do planejamento; “do caminho” escolhido. Um novo planejamento teve que ser elaborado, chamado pela entrevistada de “Plano B” (linha 108), para substituir o antigo; a instabilidade por não saber quanto tempo esse estado de coisas iria perdurar e a oscilação entre o planejado anteriormente e o novo planejamento lhe tiravam o sono (linha 109).

A entrevistada prossegue nessa mesma direção, da desestruturação vivenciada na fase inicial da pandemia, dessa vez trazendo um outro aspecto: aspecto, o uso da tecnologia.

109 (A)... em relação a Ana foi a questão tecnológica alguma coisa para
 110 você: Chris, você só sabe que não sabe nada quando você de fato
 111 precisa da ferramenta (1) você acaba tendo no dia a dia a verdadeira
 112 sensação que tudo que você sabe era muito superficial (.) E olha que a
 113 gente já tinha, né: de alguma forma a mexer com a tecnologia né, mas
 114 como a gente não usava isso de uma forma sistemática e constante.
 115 agora que veio né então assim coisas muito, muito infantis mesmo né
 116 no sentido de você saber se tava gravando se vocês abriu a tela (.) não
 117 abre a tela né (2) orientar teu aluno né E a **invasão** (1) eu vou usar esse
 118 termo agora que depois ele se tornou diferente mas no primeiro
 119 momento o termo é **invasão** (2) eu me sentia invadindo a casa deles e
 120 eles invadindo a minha, (2) então eu sempre começava às aulas
 121 pedindo licença para entrar e convidando eles para entrar no meu
 122 espaço porque:: no dia a dia que você percebe que (?) o caminhão do
 123 lixo vai passar bem no horário que você tá falando, que o cachorro vai
 124 latir que a tua conexão falha né então (;) eu não tô falando da parte de
 125 conteúdo nem da parte pedagógica (.) tô falando da situação da
 126 ferramenta mesmo né sabia muito bem o que fazer mas não sabia mais
 127 o que fazer.

O trecho selecionado evidencia o desconforto da entrevistada com relação ao uso de ferramentas tecnológicas. O reconhecimento da lacuna desse conhecimento aparece de forma muito enfática, denotando certo sofrimento e desalento por parte da professora. Parece haver o entendimento de que a falta de domínio do uso dessas ferramentas, que não fossem totalmente estranhos a ela, colocou-a em uma posição de fragilidade frente a outro tipo de conhecimento, qual seja, o acadêmico-pedagógico.

Em adição, a entrevistada expressa a estranheza frente ao lócus de atuação, que passou a ser virtual. Essa mudança trouxe para o ambiente acadêmico o que ela chama de “invasão” (linha 117), de parte a parte. Fica claro aqui, mais uma vez, a importância atribuída, pela entrevistada, à relação que é estabelecida entre professor e aluno. Ela define essa primeira fase do enfrentamento como um tempo de desestabilidade, onde ela “sabia muito bem o que tinha que fazer, mas não sabia mais como fazer” (linha 126-127).

Ana relata um processo de adaptação que se deu com o passar do tempo, especialmente em relação ao ambiente virtual. Diz ter começado a entender melhor os posicionamentos, os ritmos, os tempos e, principalmente, as dificuldades que os alunos

153 eu mandava mensagem para representante e fazia algumas perguntas
 154 né aí:: para ter um feedback (.) Então eles foram um bom termômetro
 155 para que eu pudesse entender então por exemplo essa sala que era
 156 nova, o representante, Vinícius, eu dizia assim, me conta, o pessoal tá,
 157 assistindo não á assistindo tá entendendo, não tá entendendo, né tá
 158 **muito chato né** (?) me dê pistas porque eu gostaria de ser uma boa
 159 professora para vocês mas eu não consigo ter feedback (.) e ele foi me
 160 ajudando né...

Apesar do sentimento de insegurança em relação à própria prática, a entrevistada aponta diferentes perfis de aluno no que diz respeito ao engajamento nas aulas remotas. “Então você tinha dois públicos o público apático e o público extremamente participativo, né, e um público que até hoje eu não sei se eles eram fantasmas ou não” (linhas 165 - 166). Essas expressões revelam que, para a professora, o fato de existirem alunos fantasmas – ou seja, alunos que não abriam as câmeras e permaneciam por várias horas conectados mesmo após o final da aula –, era consequência da falta de vínculo entre professor e aluno, levando-os ao não comprometimento com as aulas e com o aprendizado.

“Aí no segundo semestre foi muito melhor” (linha 167). Assim Ana inicia um novo trecho narrativo, ainda sem interrupções por parte da pesquisadora. Especialmente diante do reconhecimento de que a pandemia não seria passageira, procurou apoio nos pares e nos programas de treinamento oferecidos pela instituição e preparou-se para o segundo semestre de 2020. Nesse momento da entrevista fica bastante marcada a posição de busca por elementos que a ajudassem na prática pedagógica. Relata que assistiu a inúmeras gravações de aulas de diferentes áreas (não só da Educação Física), procurando conhecer o que seus pares faziam, além de ter conversado e discutido com outros professores, buscando uma rede de apoio tanto emocional quanto acadêmico.

A entrevistada pontua alguns fatores como tendo sido decisivos para uma “virada de chave” (linha 172) em relação ao enfrentamento da pandemia a partir do segundo semestre de 2020:

173 Primeiro porque eu ,Ana, entendi que aquilo não era passageiro (.) iria
 174 longe :: é essa primeira coisa que eu entendi (2) a segunda coisa que
 175 mesmo que passasse nada mais ia ser igual (.) nada mais seria igual (2)
 176 É como a lembrança que eu tenho nítida de quando eu vi a televisão
 177 colorida pela primeira vez, nunca mais seria branco e preto importante
 178 e a terceira situação é que dentro disso tudo Eu acho que o que não
 179 pode faltar para o professor independente de onde ele esteja é

180 honestidade() quando você deixar claro que você também é uma
 181 pessoa frágil cheia de falhas existe uma solidariedade mesmo(2) então
 182 eu encontrei muito isso dentro, sabe, da aula né.

Mais adaptada e confortável com a tecnologia, dedicou-se a estabelecer e aprofundar sua relação com os estudantes. Percebe-se que Ana manteve sua postura voltada para o estabelecimento de relações e que, notadamente, começou a humanizar o ambiente virtual. A esse respeito, a entrevistada vai discorrendo sobre diferentes situações nas quais as dificuldades e as trocas de experiências sobre o uso da ferramenta acabaram servindo de pontes na construção do relacionamento entre os próprios alunos e entre os alunos e a professora.

Essa humanização do ambiente virtual parece ter promovido, na entrevistada, uma guinada no exercício da docência: de um sentimento de angústia – muito claro na narrativa referente ao início da pandemia, quando a perda do planejamento veio acompanhada de muita insegurança – para um sentimento de descoberta e de novas possibilidades de experiências na vida acadêmica.

A entrevistada inicia, então, um trecho narrativo bastante denso emocionalmente, relatando a experiência relacionada aos alunos concluintes e à festa de formatura, a qual não seria realizada por conta da pandemia.

191 eu aprendi daí no finalzinho de 2020 né que foi uma coisa assim (1) que
 192 **me deixou muito feliz** é que eu tinha essa turma né então era uma
 193 turma que eu estava caminhando era o quarto ano (1) então 8
 194 semestres eu tive aula com eles, eu tive a felicidade de acompanhar
 195 eles no processo né, E aí a gente sempre falava do ritual da formatura,
 196 porque era muito importante para aquela turma (1) que muitos alunos
 197 (?) seriam pela **primeira vez** alguém na família com: título superior.
 198 Então existia uma expectativa **muito grande** da comemoração né ::
 199 Eles não queriam também apenas ser um diploma queriam ser um
 200 bom profissional e retribuir isso a sua família né E aí com essa situação
 201 chegando você sabia que não ia ter do jeito que eles queriam pelo
 202 menos assim no meu modo de ver tá fazendo uma comparação É como
 203 se eu fosse ter um casamento planejei o casamento e de repente esse
 204 casamento vai ser online... furou a expectativa né (?) E aí eu pensando
 205 nisso né num momento que você tá fora de tudo parece que vem
 206 ideias (.) eu não posso deixar esses meninos né, sem alguma coisa e a
 207 gente criou um show de talento (3) vou falar para você, Chris, isso foi
 208 **mágico** (2) eu usei do meu tempo de aula, então toda semana os
 209 últimos 20 minutos a gente tinha show de talento (.) e o talento era
 210 assim (.) você tá aí tua casa minha casa (.) uma grande tela plana (2) o

211 que que a gente pode mostrar de talento aqui. E esse talento vai ser o
212 nosso presente um para o outro como um ritual né.

Dois pontos emergem do extrato acima: a crescente tentativa de humanização do ambiente virtual e a forte ligação de Ana com as histórias de vida de seus alunos. Nos trechos “eu usei do meu tempo de aula” (linha 208) e “[...]vai ser nosso presente um para o outro (linha 212), fica clara a importância atribuída às trocas de experiências, quando os conteúdos deixam de ser centrais.

Na sequência, a entrevistada relata de forma bastante emotiva, as diversas manifestações dos alunos em relação à proposta, que foram desde uma apresentação de dança solitária em um parque até a preparação de uma receita culinária. Ana traz de maneira enfática o quanto essa experiência foi marcante para ela e para sua docência, nesse momento pandêmico:

212 Então aí teve muitas pessoas escrevendo poemas (2) eu descobri vários
213 poetas na sala que talvez se não fosse isso eu nunca saberia né... aí o
214 meu aluno mais tímido (.) ele me mostrou uma aula de culinária
215 **fantástica**, porque ele disse que o sabor tem saber e o saber tem sabor
216 e (2) bom enfim né foi uma coisa assim **fantástica** que aconteceu (1) e
217 ::: aí o que eu disse pra eles e repito para quem eu puder contar a
218 história é **que eu conheci um lado deles que eu jamais conheceria.**
219 **Porque foi assim muito lindo muito lindo mesmo**, mas tudo isso né
220 voltando lá para o eixo dentro de uma grande incerteza (2) se a
221 educação não é um caminho certo, correto, fechado, reto: Aí você teve
222 bastante clareza disso né.

É importante perceber que, mesmo tendo anos de prática pedagógica, a entrevistada parece se surpreender com esse compartilhamento de experiências, denotando uma mudança na percepção da relação com os alunos. Parece, de algum modo, que a suspensão da organização prévia – que sempre foi uma âncora de segurança para as aulas – era também limitadora de outras formas de interação, que só foram viabilizadas, de modo surpreendente, quando o contato presencial foi interrompido.

A entrevistada, então, troca de tema e passa a falar da retomada para o ensino presencial, que se deu no início de 2022. Detém-se a falar de “uma sensação muito nítida, não só para a Ana, mas para os colegas, né, professores” (linhas 224 - 225) de que os alunos que iniciaram o curso de modo remoto, não possuíam a mesma aderência que aqueles que haviam iniciado de modo presencial. Elenca fatores como falta de

acolhimento e distanciamento com os projetos ligados à comunidade como promotores de uma certa “falta de compromisso” (linha 227) com o curso e com o aprendizado. Ela define os alunos como imaturos frente à opção pela profissão, fato comum à maioria dos alunos ingressantes, mas diz acreditar que esse distanciamento enfrentado por essas turmas específicas aprofundou ainda mais.

Ela demonstrou preocupação com o que chamou de “lacunas de formação” (linha 230), as quais estariam diretamente relacionadas à falta da prática em campo, seja através dos estágios ou dos projetos junto à comunidade. Esse entendimento demonstra o quanto a entrevistada preza a relação entre teoria e prática na formação do licenciado e o quanto a quebra desse binômio definiria a atuação desse profissional, expresso no trecho a seguir:

227 Então minha briga hoje real com eles é (?) eu não sou uma nota (2) eu
 228 sou um profissional (1) que vou atender um cliente (2) e para o cliente
 229 não importa minha nota, importa o serviço que eu presto :: essa
 230 desmistificação que a gente tá vivendo hoje né, então assim (1)
 231 existem algumas lacunas que eu não sei o quanto a gente vai conseguir
 232 fechar o quanto :: quanto que a gente ainda precisa né entender como
 233 atuar né e ::: mas é fato quem começou dentro da pandemia não é o
 234 aluno que você tinha lá atrás... não sei dizer se isso é positivo ou
 235 negativo eu acho que eles ainda têm um tempo para né essa turma
 236 ela::esses alunos se formam o final de 2023 então acho que a gente
 237 tem um tempo ainda para poder ainda ajustar algumas coisas mas é a
 238 @incerteza@, é o caminho da incerteza.

A pesquisadora, então, dirigiu uma pergunta aderente ao tema de interesse da pesquisa, com o objetivo de levar a entrevistada a narrar os impactos e desdobramentos da pandemia sobre a docente, a docência e a prática pedagógica.

239 **E: Ana, como é que você vê a Ana hoje em termos de identidade**
 240 **profissional? Como você se enxergava como professora e como você**
 241 **se enxerga agora? Enfim como é que tudo isso impactou você, sua**
 242 **docência, sua prática?**
 243 Eu tenho uma característica como pessoa, eu não gosto de nada que
 244 seja parado, não gosto nada na rotina, nada monótono(2) eu gosto de
 245 movimento @é por isso que a minha área educação física está em
 246 movimento né@ Se :: eles começam a ficar muito acomodados tem
 247 alguma coisa errada, então o que aconteceu com a pandemia é que
 248 não foi um movimento né ::: foi um tsunami que veio ... fez uma
 249 varredura(2) Por que você imagina, (?) eu tava em período de
 250 aposentadoria, (2) então você imagina quanto de vivência eu tinha e o
 251 quanto dentro dessa vivência algumas coisas eu tinha **certeza que**
 252 **davam certo.**

Aqui mais uma vez se destaca o impacto que a quebra das certezas construídas ao longo da vida profissional teve sobre a entrevistada. A comparação entre a pandemia e um tsunami exprime o sentimento de destruição – no caso, das bases de atuação docente, tidas como sólidas e perenes.

Os próximos trechos selecionados referem-se à temática “Desdobramentos da pandemia na docência e na prática pedagógica”, basilar para os objetivos da pesquisa. Dentro desse tema, alguns subtemas foram organizados, de acordo com a narrativa da entrevistada. Não existe uma sequência definida nesses entendimentos, uma vez que a entrevistada vai e volta nos subtemas de modo aleatório durante todo o trecho narrativo, levando a pesquisadora à interpretação de que os impactos ou desdobramentos narrados estão sendo construídos, ou ganhando significado, no momento mesmo da narração.

Cada subtema será tratado de modo separado, para fins de melhor organização da análise e posterior comparação externa.

3.1.1 Repertório e estratégias de ensino

Para a entrevistada, o período de aulas remotas trouxe, como desdobramento, um aumento do seu repertório de práticas. Como docente do curso de Educação Física, ela estava habituada ao toque, aos jogos, ao movimento como instrumento de suas atividades pedagógicas. O ambiente remoto forçou-a a ampliar seu repertório e a lançar mão de outras possibilidades de estratégias de ensino.

264 então eu vejo assim (1) que hoje () a sensação que eu tenho () é de
 265 muito mais liberdade na minha atuação, porque se hoje eu não estiver
 266 bem, pulando virando pirueta, porque é o que a Ana faz a Ana sabe
 267 que existe uma forma quieta e parada que também pode chegar até
 268 ele (1) você imagina o quanto eu bati a mão nesse computador para
 269 dar aula Chris, italiana ainda né , era coisa de outro mundo né então
 270 assim , eu aprendi a tocar o meu aluno , sem tocar com a mão, eu fiz
 271 muitos jogos dentro da situação cantava e vocês vão aprender o que é
 272 não ser cantor que cantava o tempo todo né e assim né acho que algo
 273 que foi me dado na escola e isso é precioso Chris quem trabalhou em
 274 escola tem essa preciosidade, o que fazer do imprevisto que acontece
 275 a todo momento você tá lá falando de algo que é muito complexo você
 276 tem que trazer toda atenção do teu aluno e de repente o menino que
 277 tá ali na tua sala com a câmera aberta a @panela de pressão começa
 278 a apitar começa a voar tudo@ e aí você pega e puxa panela de pressão
 279 e traz junto daquilo que tá falando a flexibilidade de buscar e trazer
 280 junto sem se irritar com aquilo ela me fez assim porque na escola você
 281 tem a criança que chora, criança que grita criança que ::a família né

282 que é bastante exigente ou ausente né essas coisas foram me
283 ajudando (2) hoje eu me sinto (?) até fiz esse comentário a pouco
284 tempo com meu marido (1) eu me sinto muito mais livre como
285 professora aumentou o meu repertório para poder dar aula porque eu
286 tive que buscar outras ferramentas e as ferramentas me possibilitaram
287 a recriar algumas coisas que eu tinha então eu me sinto mais livre
288 nesse sentido.

Pode-se, ainda, analisar esse fragmento sob dois aspectos que ilustram as bases nas quais Ana apoia sua docência.

O primeiro relaciona-se à entrada na profissão, ao início da carreira, onde a entrevistada busca alicerces para sua prática atual, identificada por ela como “acho que algo que foi me dado na escola e isso é precioso Chris quem trabalhou em escola tem essa preciosidade, o que fazer do imprevisto que acontece a todo momento” (linhas 272 - 275). Ana associa suas habilidades atuais, colocadas em prática no enfrentamento dos imprevistos que aconteciam durante as aulas remotas, com a experiência adquirida no início da carreira, como professora de crianças.

O outro aspecto diz respeito ao exercício mesmo da função. A entrevistada é sempre enfática em relacionar sua prática pedagógica com movimentos físicos - muito provavelmente por tratar-se de uma turma de licenciatura em Educação Física. De qualquer forma, Ana parece ter construído sua identidade como professora dentro do espectro do movimento, da ação física, ilustrada na expressão “porque se hoje eu não estiver bem, pulando virando pirueta, porque é o que a Ana faz” (linhas 265 - 266).

A partir do fragmento narrativo, é possível identificar mudanças no entendimento de Ana a respeito de sua prática. Primeiro no que diz respeito a uma maior liberdade de atuação, liberdade essa frente a um modelo de prática que exigia que a entrevistada estivesse sempre em movimento. O ensino remoto abriu as portas para uma relação com o aluno em outras bases, onde “a Ana sabe que existe uma forma quieta e parada que também pode chegar até ele” (linhas 267 - 268). Em outro trecho, Ana relata ter aprendido a “tocar o meu aluno sem tocar com a mão” (linha 270), demonstrando a descoberta de novas possibilidades de ensinar.

A entrevistada é bem enfática ao dizer que se sente “muito mais livre como professora” (linha 284) devido ao aumento de repertório e de estratégias de ensino propiciadas pelas ferramentas tecnológicas, as quais ela passou a dominar e que a ajudaram a recriar algumas estratégias de aulas.

3.1.2 Relação com os pares

A entrevistada traz para a narrativa o tema relacionado aos pares, aos colegas professores que vivenciaram o período pandêmico.

Ana emenda essa temática, sem interferência da pesquisadora, com o tema anterior, quando tratava de sua própria experiência e da ampliação de seu repertório como professora.

296 Mas eu vejo que de alguma forma nós profissionais de educação a
 297 gente precisou se unir um pouco mais eu nunca conversei tanto com
 298 os colegas como nesse período porque eu trazia todo mundo para sala
 299 né A gente vinha, é ::: para poder dar os depoimentos né (2) estava
 300 falando de estágio (2) como que eu vou falar para o meu menino que
 301 não pode ir para escola porque não era permitido o que era vivência
 302 (.) você tem que trazer o professor para contar a vivência né (.) eu não
 303 podia colocar o menino dentro da aula online da escola, mas o
 304 professor vinha contar para a gente como era dar online né (.) então
 305 isso fez com que a gente resgatasse pessoas que são colegas, preciosas
 306 que tinham distanciado (2) então se a pandemia distanciou
 307 fisicamente eu acho que ela aproximou esta situação , pelo menos foi
 308 o que eu vivenciei.

A rede de apoio formada com os colegas professores, durante a pandemia é recorrente na narrativa da entrevistada. Por diversas vezes Ana relata a importância do apoio dos pares – em especial no princípio das aulas remotas, quando nem todos estavam familiarizados com o meio digital. Em um segundo momento da pandemia, essa parceria parece ter, de algum modo, se ampliado, passando de mero suporte tecnológico para trocas de experiências pedagógicas.

Especificamente no trecho acima, Ana expressa essa (re)descoberta em relação ao compartilhamento de vivências e da (re)tomada desse espaço conjunto de reflexão e de trocas entre pares, evidenciada na fala “Mas eu vejo que de alguma forma nós profissionais de educação (.) a gente precisou se unir um pouco mais (1), eu nunca conversei tanto com os colegas como nesse período” (linhas 297 - 298).

Isso pode ser interpretado sob o aspecto do reconhecido isolamento existente na docência da educação superior. Apoiados em anos de experiência profissional, em seus campos específicos e nos saberes desenvolvidos em suas áreas de formação primária, professores da educação superior costumam exercer a docência de modo individualizado, recorrendo muito pouco a redes de trocas e de diálogo com os pares. Some-se a isso uma carência – muitas vezes ausência – de espaços de reflexão compartilhada nos contextos

em que exercem sua função e temos o quadro de isolamento didático pedagógico inferido na fala da entrevistada. Esse isolamento foi rompido com a pandemia, quando Ana buscou, em seus pares, o apoio para a realização de suas atividades, em especial aquelas referentes ao estágio.

3.1.3 Relação com os alunos

Ana relata os desafios pessoais enfrentados durante o período pandêmico, tendo ela mesma sido infectada pelo vírus causador da covid-19 a despeito das duas doses da vacina. Como os pais idosos moravam com ela, a entrevistada expressa que aquele tempo foi de “uma tortura emocional” com relação ao medo provocado pela enfermidade. Traz esse episódio para ilustrar uma mudança de comportamento que passou a dominar sua prática pedagógica, que pode ser interpretada como um recrudescimento do sentimento de empatia em relação aos alunos.

Nesse momento, a pesquisadora dirige à entrevistada uma pergunta do roteiro prévio e de especial interesse para a pesquisa, o que suscita o seguinte trecho narrativo:

315 **(P) Ana, você se considera uma professora diferente hoje?**
 316 Se falar que não é mentira né, é diferente, mesmo que você não aceite
 317 ser diferente eu acho que muita gente não aceita né eu tô me
 318 aceitando mas eu acredito que sim eu acredito que no trato né assim
 319 acho que ((a pandemia)); com essa questão online (.) vou falar muito
 320 da questão online a minha comparação né (.) ‘agora eu volto para
 321 quadra’ me fez ouvir mais (2) professor até pela vivência de trabalhar
 322 muitos anos na gestão() professor fala demais e ouve de menos(2) e
 323 eu acho que a pandemia fez nós mudarmos um pouquinho isso(1)
 324 porque o silêncio incomodava pra caramba e você queria ouvir (.)então
 325 eu acho que eu nunca perguntei tanto para os meus alunos né se eles
 326 tinham dúvida (2) nunca fiz **tanta provocação** para tentar ser de
 327 alguma forma alguém que ouvia; né porque na sala de aula você
 328 pergunta mexe a cabeça diz que sim nanana né, o online fez com que
 329 a gente forçasse mais a questão do ouvir (1) então eu percebo que hoje
 330 é (3) essas últimas aulas (1) pelo menos **eu** questiono mais (.) para
 331 ouvir né então assim um perguntar se tá tudo bem já não é suficiente
 332 tá tudo bem (?) **onde por quê, como**, e algo que eu resgatei e que tava
 333 sumindo nos últimos anos por conta dessa questão do aperto né da
 334 carga horária quer dizer cada vez mais diminui o seu tempo de aula e
 335 você tem aquela ânsia né de saber quanto você tem que entregar para
 336 o menino (.) então eu acho que nos últimos anos você começa a perder
 337 um pouco esse lado da empatia mesmo né então eu paro tudo e
 338 recebo quem tá chegando então não era aquela coisa que alguém
 339 chegava atrasado eu só fazia sinal para entrar ele entrar e sentar (.)
 340 não eu paro digo assim, Oh Léo chegou atrasado que aconteceu
 341 chegou agora espera um pouquinho que eu vou te responder isso né

discussões e nas reflexões com os estudantes. Uma vez que esse é um elemento central e que subsidia sua prática pedagógica, a perda desse tempo de trocas com os alunos teve um efeito importante sobre a entrevistada.

O trecho “é algo que eu resgatei e que tava sumindo nos últimos anos por conta dessa questão do aperto né da carga horária quer dizer cada vez mais diminui o seu tempo de aula e você tem aquela ânsia né de saber quanto você tem que entregar para o menino (.) então eu acho que nos últimos anos você começa a perder um pouco esse lado da empatia mesmo né” (linhas 332 - 337) subsidia a interpretação acima.

Conforme relatado, na percepção da entrevistada, as aulas remotas resgataram essa empatia, uma vez que a cada dia novas experiências e novos relatos do cotidiano eram compartilhados entre todos, expondo dificuldades e dividindo alegrias. Ao retornar para as aulas presenciais, Ana se sentiu mais conectada com os alunos e ilustrou isso com uma situação do cotidiano, qual seja, a chegada de um aluno depois de iniciada a aula: “então não era aquela coisa que alguém chegava atrasado eu só fazia sinal para entrar ele entrar e sentar” (linhas 338 - 339). Agora, ela para a aula e dedica algum tempo para acolher esse aluno e perguntar sobre seu bem-estar.

3.1.4 Realidade social do aluno

Na sequência, Ana traz outro subtema, tratado com muita ênfase pela entrevistada: a questão do reconhecimento da realidade dos alunos. Ela introduz a temática ao relatar diversas situações ocorridas durante as aulas remotas e que envolviam outros familiares dos alunos, como filhos, maridos, mães, avós. Essas situações serviram para ilustrar a dificuldade enfrentada no tocante aos espaços compartilhados com outros membros da família no momento das aulas e que, se por um lado geravam interações diversas e momentos de descontração, por outro afetavam a dinâmica das aulas.

Essa fusão entre o ambiente de aula e o ambiente privado resgata a questão da invasão relatada previamente e à qual a entrevistada volta a se referir. No entanto, é importante notar que, nesse ponto da entrevista, essa invasão parece ganhar contornos mais sentimentais, mais empáticos por parte da entrevistada.

387
388
389
390
391
392

Então por muitas vezes eu precisei conversar com os alunos como estar nesse ambiente né, estamos em aula **eu (.) você e a sua família cada um no seu canto né** então escolhe um lugar ah não tem espaço minha internet só pega aqui? Chris eu tiro a situação de um aluno agora me veio à cabeça nossa cara aquele dia eu chorei quando eu saí da aula né porque ele falou assim para mim. vou chorar de novo(.) ele falou assim

393 uma pessoa extremamente comprometida que só conseguiu fazer a
 394 graduação depois de casado e etc. questão financeira aí ele falou
 395 °professora° eu moro na zona rural e meu teto para ficar na sua aula é
 396 tal porque eu fico no meio da estrada para pegar sinal e depois desse
 397 horário é muito perigoso? **ah gente quando você ia imaginar que o**
 398 **teu aluno que tava com você em sala de aula tá no meio de uma**
 399 **estrada** aí eu falei assim você **não venha**, eu mando a gravação para
 400 você e te ajudo porque::: tem a Amanda que é uma pessoa
 401 extremamente tímida aí ela falou assim para mim professora olha a
 402 mesma coisa né teu horário é das 7 horas até às 9:40 aí professora até
 403 tal hora porque eu tô no centro da cidade né tô aqui numa entre aspas
 404 né como que fala. fugiu o nome agora Lan house isso porque eu estou
 405 no Mato Grosso (1) minha avó é muito doente eu tive que vir para cá
 406 por conta da Covid para cuidar dela só que onde ela mora não tem
 407 internet entendeu tô no centro da cidade que é uma cidade pequena
 408 né e o lugar só funciona até tal hora então depois disso eu não tenho
 409 mais internet (2) então assim né o buraco @é muito mais embaixo
 410 mesmo@ né.

Depreende-se do trecho acima que o ambiente virtual expôs de modo acentuado a realidade social na qual os alunos estão imersos. Percebe-se que as aulas no modo presencial não facilitavam um conhecimento aprofundado a esse respeito, o que, para Ana, revelou-se como algo bastante impactante, demonstrado pela expressão “aquele dia eu chorei” (linha 391) e “vou chorar de novo” (linha 392).

Em outro trecho, Ana ilustra seu desconhecimento – ou, dito de outra forma, seu afastamento em relação aos desafios enfrentados pelos alunos, sobretudo quanto ao acesso à internet. Anteriormente, nesse mesmo trecho narrativo, já havia sido apontada a questão do compartilhamento dos espaços domésticos e das restrições relacionadas ao acesso ao espaço virtual, dificuldades que voltam a ser apontadas – dessa vez, em outro caso.

Parece ter havido uma espécie de tomada de consciência em relação à essa diversidade social. O espaço da sala de aula servia, de algum modo, como nivelador do status social dos alunos e a exposição dessas diferenças trouxe um certo desconforto, um certo espanto para a prática cotidiana da entrevistada, destacado na fala “então assim né, o buraco é mais embaixo, né” (linhas 409-410).

Ao final da entrevista, não havendo mais perguntas relativas à investigação, a pesquisadora solicita que a entrevistada complemente sua exposição com algum aspecto que julgue relevante.

496 **Ana vou te perguntar se você quer colocar mais alguma coisa, algo**
 497 **mais que você queria pontuar, alguma coisa que você queria deixar**
 498 **registrado desse momento, desse período, enfim**
 499 eu só quero finalizar é:: com uma grande certeza né as pessoas acham
 500 que tudo pode ser substituído (1) o professor nunca vai ser substituído
 501 Chris, não vai, você pode reduzir a carga horária do professor você
 502 pode mudar é:: a metodologia (1) você pode impor né situações aí de
 503 uma estrutura burocrática (1) mas o professor não vai acabar porque
 504 no final das contas (1) a hora que você termina tua aula é você e o seu
 505 aluno; você tá entendendo você e seu aluno né e eu nunca recebi
 506 tantas as mensagens de parabéns de feliz Dia das Mães @feliz dias não
 507 sei o que@ tá então (1) me emociona mesmo porque eu olho assim
 508 para o que eu faço e não existe preço (2) existe valor e: é um valor:
 509 menina (1) acho que se eu tivesse que fazer a escolha de novo né, lá
 510 atrás com 17 anos onde você não sabia direito né pra onde você ia
 511 onde a profissão não era uma profissão que te dava destaque
 512 financeiro enfim eu acho que eu nunca estive num lugar tão certo (1)
 513 porque na pandemia acho que foi o lugar onde eu mais pude ajudar,
 514 onde mais pude ajudar (1) e em contrapartida foi o lugar onde mais fui
 515 ajudada (1) que ninguém tem a dimensão do quanto né um sorriso
 516 uma piada né uma encheção de saco faz diferença na vida de um
 517 professor.

De modo muito emocionado, Ana reafirma sua escolha profissional e enaltece o papel do professor como sendo insubstituível, a despeito de quaisquer mudanças propostas ou impostas à profissão. Isso se deve à profunda relação existente entre professor e aluno, a qual se estabelece de maneira única e é constitutiva de seu entendimento da docência, conforme apontado no segmento “porque no final das contas a hora que você termina tua aula é você e o seu aluno; você tá entendendo você e seu aluno” (linhas 504-505).

Sem nada mais a acrescentar, a gravação foi encerrada.

O ambiente virtual foi sendo naturalizado ao longo da entrevista; passou de um certo estranhamento inicial para uma espécie de cumplicidade no final do encontro. É interessante perceber que existem determinados modos de interagir que são típicos desse ambiente. Por exemplo, sempre que Ana desejava compartilhar uma temática de alta densidade metafórica, ela se aproximava da tela do computador, denotando o desejo de aproximação, de intimidade, como se, ao se aproximar da câmera, rompesse a distância espacial entre entrevistada e entrevistadora.

3.2 A pandemia segundo Paulo: “Trocando o pneu do carro com ele em movimento”

A ENTREVISTA

Chegamos ao Paulo por outros caminhos.

Uma vez definido o escopo dos participantes, precisávamos de um docente que atuasse em uma instituição pública de uma cidade de pequeno porte. Decidimos que iríamos procurar na região nordeste do país a fim de ampliar a diversidade de contextos de atuação, o que enriqueceria nosso quadro comparativo. Iniciamos uma pesquisa pela internet com os seguintes parâmetros: cursos de licenciatura, cidades do nordeste com população inferior a 50 mil habitantes. Dessa forma, chegamos à instituição na qual Paulo lecionava e ao curso de licenciatura interdisciplinar. Buscamos pela respectiva coordenação do curso e enviamos um e-mail com o convite.

Paulo foi extremamente cooperativo e expressou alegria por poder contribuir com a produção científica do país e surpresa pelo convite, uma vez que exercia sua função em um campus muito distante dos grandes centros urbanos. No dia e horário acordados, a entrevista foi realizada de modo virtual.

Paulo é licenciado em Matemática e iniciou sua trajetória na docência da educação superior em 2013, como professor substituto em uma universidade estadual localizada em uma capital da região nordeste do país, ainda como estudante do mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática. Logo na sequência, em 2014, ingressou, já como professor efetivo, em uma universidade federal do interior desse mesmo estado. A cidade possuía menos de 50 mil habitantes, sendo enquadrada como de pequeno porte, segundo os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Durante esse tempo, além da docência, exercia também funções de gestão, como a coordenação de um curso e a vice direção do campus. Em 2016, ingressou no doutorado em Educação, o que o leva a afastar-se momentaneamente das suas funções na universidade, retornando em 2019 já como coordenador do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática.

Após o período de apresentação e agradecimentos, é dirigida ao entrevistado uma questão disparadora que dá início à narrativa.

A NARRATIVA

30 **(E) Eu gostaria que você me contasse agora, como foi o período da**
 31 **pandemia. Como foi passar por isso? Fique à vontade para começar**
 32 **por onde quiser e para trazer qualquer coisa que considere**
 33 **pertinente, ok?**
 34 (P) ok, falando especificamente da:: pandemia é :: primeiro a gente
 35 teve um desafio enorme que foi a paralisação e depois uma certa
 36 demora né assim:: primeiro a gente não sabia o que fazer porque; acho
 37 que antes de pensar na educação superior a gente tava pensando em
 38 preservar a vida né (1) então acredito que aí foi :: como foi uma
 39 situação que poucas pessoas da nossa geração vivenciou, né, a
 40 situação pandêmica então houve essa parada e ficamos tá e o que faz,
 41 o que que faz né então acho talvez que isso tenha sido sentido também
 42 por outras instituições, então pensou-se a medida que outras
 43 instituições foram voltando né voltando as aulas né mas já adotando o
 44 ensino remoto emergencial a gente foi se adaptando com o que tinha
 45 falou que tinha então assim primeiro desafio é Eu trabalho no campo
 46 no instituto de formação de educadores então o campus ele é
 47 direcionado para licenciaturas nós temos um perfil de aluno carente
 48 Ah então é :: nós o perfil do aluno de licenciatura pelo menos aqui na
 49 nossa realidade são alunos carentes (1) então tudo fechado vamos
 50 retomar mas nem todo mundo tem internet adequada para assistir
 51 aulas remotas nem todo mundo tem equipamento para assistir essas
 52 aulas é então o primeiro desafio foi esse né a universidade como é
 53 muito pequena né nós somos uma universidade que tem cerca de 4000
 54 alunos e em torno de 600 servidores mais ou menos metade docentes
 55 metade técnico aproximadamente isso então nós somos muito
 56 pequenos muito jovens né e acabou que foi feito o que dava para fazer.

O entrevistado inicia seu relato lembrando o momento da paralisação das aulas, quando houve uma grande insegurança gerada pelo desconhecimento dos efeitos da pandemia e de seu enfrentamento. A expressão “porque; acho que antes de pensar na educação superior a gente tava pensando em preservar a vida né” (linhas 36 - 38) revela a preocupação com o bem-estar das pessoas frente ao risco causado pelos efeitos do vírus causador da covid-19. Esse sentimento de incerteza estendeu-se até o retorno das aulas, já no modo remoto emergencial. Por ser algo inteiramente novo, não havia parâmetros que guiassem as decisões e, assim, os professores foram se “adaptando com o que tinha” (linha 44).

Paulo destaca o perfil carente do público estudantil que se dirige às licenciaturas, dentro do contexto no qual a instituição em que ele lecionava estava inserida. Sendo assim, a garantia de acesso ao ambiente remoto por parte dos alunos configurou-se como

o primeiro grande desafio enfrentado por uma universidade, segundo ele, pequena e jovem. Dessa forma, “acabou por ser feito o que dava pra fazer” (linhas 56 - 57).

O entrevistado discorre então, sem interrupções da pesquisadora, a respeito dos diversos auxílios disponibilizados pela universidade (pública) no sentido de buscar minimizar a dificuldade dos alunos de acesso à internet e a equipamentos de hardware (tablets, celulares), cujos recursos foram provenientes da economia feita a partir do fechamento do campus. Paulo direciona então sua narrativa para as ferramentas tecnológicas adotadas para o ensino remoto, elencando quais plataformas digitais e quais sistemas de gestão acadêmica foram adotados. É importante apontar a familiaridade que o entrevistado apresenta ter em relação a esse ferramental tecnológico. Na opinião dele, não soou como algo “novo, só de uso mais recorrente” (linhas 66 - 67).

Especificamente sobre sua prática pedagógica durante as aulas remotas, o entrevistado aponta:

| | |
|----|--|
| 69 | Em relação à docência a gente teve que adaptar a nossa aula a esse novo espaço né, a esse novo ambiente então:: por exemplo a adoção de :: como eu sou professor de matemática e de educação matemática nas aulas de educação matemática a gente conseguiu utilizar um slide conseguia fazer atividades via seminários mas na aula de matemática (1) alguns momentos (.) a gente tinha que fazer uma aula expositiva, expositiva dialogada então acabei adquirindo uma lousa (.) <u>uma mesa digitalizadora</u> né para que a gente pudesse ir ministrando as aulas né com os números é até mais tranquilo para gente resolver as questões então foi nesse sentido(1) adaptação. |
| 70 | |
| 71 | |
| 72 | |
| 73 | |
| 74 | |
| 75 | |
| 76 | |
| 77 | |
| 78 | |

Cabe a interpretação de que, ao tratar da adaptação às aulas remotas, a preocupação do professor estava atrelada aos aspectos técnicos, sobre qual seria a melhor forma de transmitir o conteúdo. Em sua fala, percebe-se a intenção de permanecer dentro do planejamento programático previamente definido, sendo a adaptação limitada aos instrumentos e às ferramentas que permitissem o cumprimento desse planejamento. Para tanto, o docente adquiriu uma “mesa digitalizadora” (linha 76) e, por trabalhar com números, foi “até mais tranquilo” (linha 77) manter as atividades no campo da matemática.

Em um trecho mais adiante fica marcada, novamente, essa questão a respeito da adaptação e da preocupação com o conteúdo a ser transmitido:

80 A medida que foi retomando né essas atividades de forma remota
 81 meio é que a gente vai como a gente usa muito trocando o pneu do
 82 carro com ele em movimento né A universidade chegou a oferecer
 83 cursos né pra gente lidar com algumas tecnologias assim foi :: a minha
 84 área né que eu trato da educação matemática então a gente vai
 85 discutir as questões de ensinar, aprender, avaliar relacionados a
 86 matemática né na minha experiência especificamente **não foi é::** uma
 87 transição **muito brusca** no sentido de que a gente já tinha uma
 88 apropriação mínima né desse uso de tecnologia já tinha feito trabalho
 89 orientado trabalhos nesse sentido então a transição foi mais assim
 90 numa dificuldade :: foi numa preocupação de como é que o nosso
 91 aluno estava recebendo isso é porque eu não eu não tinha uma
 92 condição de igualdade eu não tenho todos os alunos com uma boa
 93 internet com um bom equipamento que possam participar das aulas
 94 então a gente teve um pouco desse desafio.

A expressão “trocando o pneu do carro com ele em movimento” (linha 81 - 82) é utilizada por Paulo para ilustrar essa transição, a qual, por não ter sido muito brusca, permitiu que as adaptações fossem feitas no decorrer do próprio processo, já que, para ele, as ferramentas tecnológicas não apresentaram grandes desafios às aulas remotas. Esses desafios eram encontrados nas questões de acesso às aulas por parte dos alunos, uma vez que, para o entrevistado, suas disciplinas não foram demasiadamente afetadas pelo ambiente virtual.

Ainda sem interferência, o entrevistado emenda um trecho narrativo de conteúdo distinto, o qual se refere à dinâmica do trabalho no campus. Ele introduz o tema dizendo que, no retorno ao presencial, notou um esvaziamento bastante significativo dos cursos de uma maneira geral; ou seja, uma diminuição no número de alunos que retornaram ao campus.

100 Mas a gente percebe que esse momento de retorno não sei se os
 101 alunos desistiram no meio do caminho né tiveram que tomar outros
 102 rumos né ou se não conseguiram se manter na universidade a gente
 103 nota a isso assim nesse retorno agora acaba que a gente teve esses
 104 esvaziamentos falando na minha realidade nós temos um Campus
 105 pequeno nós temos um Campus com 30 e poucos professores e a
 106 gente tem uma característica que me deixa muito satisfeito em
 107 trabalhar aqui né é o engajamento né a assim a gente tem professores
 108 muito engajados e :: essa preocupação o sentimento na verdade de
 109 frustração porque a gente atende o público muito diverso então por
 110 exemplo já teve uma sala que era a filha e a mãe uma senhora pouco
 111 mais de idade a gente teve até uma situação né de um aluno que ele
 112 era cortador de cana, ele entrou na universidade ele **não sabia falar**
 113 ele **não conseguia se expressar** ele não tinha **dicção adequada** para
 114 falar e aí quando ele foi defender a gente foi vendo a forma que a gente
 115 que a universidade transformou ele então uma situação que

116
117

emocionou muitos colegas mas a gente vê assim a personificação do quanto a Universidade transforma, isso antes da pandemia.

Por se tratar de um campus pequeno, localizado no interior de um estado da região nordeste do Brasil, o número de servidores que trabalham no local é reduzido. Em contrapartida, existe um forte sentimento de engajamento, uma vez que esses poucos servidores acabam exercendo diversas funções.

A frustração relatada no trecho acima se deve ao fato de que, mesmo com todo o engajamento dos professores, não foi possível manter todos os alunos na universidade e, sendo ela um vetor de transformação social, assistir ao esvaziamento do campus após o retorno às aulas presenciais foi um motivo de muita consternação para o entrevistado.

Esse sentimento de engajamento dos professores em relação à universidade é recorrente na fala do entrevistado, que por diversas vezes se refere à jornada de trabalho como estafante por conta da escassez de recursos. Ele citou que o curso de licenciatura do qual era coordenador é um curso integral (com aulas no período da tarde e da noite). Segundo ele, a despeito do perfil do público atendido não ser de um curso integral, isso se dá “porque nós não temos professores suficientes então acaba que a matemática tem que ter algumas disciplinas comuns com a biologia com a licenciatura interdisciplinar para que a gente possa formar menos turmas não pode ser currículos muito distantes né os cursos são entrelaçados digamos assim” (linhas 122 - 125).

Justamente devido ao enorme esforço despendido pelo corpo docente e pelos demais servidores para a manutenção das atividades do campus, inclusive com horários que extrapolam a jornada de trabalho acertada, é que a questão da evasão se torna tão importante e frustrante para o entrevistado, que apontou que “a gente não conseguia dar conta de tudo, né” (linha 132), demonstrando o sentimento de impotência frente à escassez de recursos que o contexto de atuação impõe ao exercício de sua função.

Os próximos trechos selecionados referem-se à temática “desdobramentos da pandemia na docência e na prática pedagógica”, basilar para os objetivos da pesquisa. Dentro desse tema, alguns subtemas foram organizados de acordo com a narrativa do entrevistado - da mesma forma que fizemos anteriormente.

Cada subtema será tratado de modo separado para fins de melhor organização da análise e posterior comparação externa, ainda que o esforço comparativo já tenha se iniciado com os subtemas apresentados na entrevista anterior, com a professora Ana, eleita como basilar por propiciar diversos elementos para análise e devido à densidade

narrativa da entrevistada. Uma análise comparativa mais detalhada será apresentada no capítulo quatro. Serão ainda apresentados aqui os subtemas trazidos por Paulo, ainda que ausentes na entrevista de Ana.

3.2.1 Repertório e estratégias de ensino

Ao tratar desse subtema, o entrevistado se atém sempre à questão ferramental e à da adaptação do material utilizado.

196 ok pensando na minha prática como docente primeiro foi a dificuldade
197 de adaptar o material que eu tinha a forma que o ministro aula para
198 meu interlocutor considerando que eu ::: nem todos estão no mesmo
199 pé de igualdade nem todos estão com a mesma realidade um vai
200 assistir e trazer você via por exemplo uma moça ia falar na hora da aula
201 e você via o filho a filha chorando no fundo uma criança
202 aparentemente pedindo colo então assim primeiro desafio foi esse
203 como é que eu adapto a minha prática como professor para esse
204 público que é diverso , vai ter aluno que vai ter ali seu escritório, seu
205 computador seu ar condicionado mas também vai ter aluno que não
206 vai ter nada disso (1) que vai ter que ir para baixo de um pé de árvore
207 porque a casa tem muita gente a casa é pequena e às vezes a internet
208 está falhando então assim o primeiro desafio foi esse né.

Percebe-se que a ideia de “adaptação” é recorrente na fala do entrevistado, o qual, observando a diversidade de seus interlocutores e as possíveis situações intercorrentes, precisou repensar sua prática pedagógica.

Pode-se ainda interpretar o trecho acima a partir do seguinte ponto: parece ter sido o reconhecimento da diversidade de condições de seus alunos que fez com que professor buscasse elementos para repensar sua prática pedagógica; que o tirou da zona de conforto na qual ele se encontrava. Não foi o uso das ferramentas tecnológicas, com as quais ele já tinha familiaridade.

Na narrativa seguinte, sem intervenção da pesquisadora, esse aspecto fica evidenciado:

205 então a forma como eu avalio é adaptação ela não ::: eu não tive
206 dificuldade né como falei a gente já teve experiência prévia
207 ministrando disciplinas sobre o uso de tecnologias no ensino então o
208 desafio maior foi só de você lidar com a fala para o computador (1)
209 digamos assim, eu tô falando contigo mas eu não estou com você aqui
210 presencialmente né então é um contato diferente (2) por mais que seja

211 o contato entre humanos mas não é como o contato presencial(2)
 212 penso que não atrapalhou a prática né adaptação foi mais assim ah
 213 vamos se apropriar um pouco como é que funciona o Meet então (2)
 214 não é uma coisa que demandou ah tem que quebrar a cabeça com isso
 215 com aquilo acho que foi uma adaptação rápida nesse sentido eu acho
 216 que o desafio maior, é a minha avaliação foi justamente adaptar o
 217 discurso (1) adaptar prática docente a diferentes realidades que meus
 218 alunos vivenciavam

O entrevistado ancora a experiência durante o período de aulas remotas no domínio prévio que ele tinha das ferramentas tecnológicas, expresso no segmento “como falei a gente já teve experiência prévia ministrando disciplinas sobre o uso de tecnologias no ensino” (linhas 206 - 207), que se traduziu em uma adaptação sem grandes dificuldades, ficando restrita à mediação imposta pelo ambiente virtual.

Diferente de Ana, sua narrativa não traz a percepção de que tenham ocorrido mudanças significativas no que se refere a aspectos de repertório e/ou estratégias de ensino. À parte da aquisição de uma mesa digitalizadora a fim de facilitar o entendimento dos alunos sobre aqueles conteúdos específicos do ensino da matemática, o entrevistado não elegeu essa temática como relevante em sua experiência nem durante o período pandêmico, nem após o retorno ao ensino presencial.

O que para Ana apresentou-se como uma descoberta de novas possibilidades pedagógicas e uma ampliação no repertório de estratégias de ensino, para Paulo não se confirmou como diferencial em sua experiência didático-pedagógica. A relativa ausência desse tema na narrativa do entrevistado é, em si, bastante relevante para a análise, uma vez que pode apontar para uma diferença nos desdobramentos da pandemia, no que diz respeito às estratégias de ensino, atreladas a um prévio domínio de ferramentas tecnológicas por parte dos professores.

3.2.2 *Relação com os pares*

O entrevistado é sempre bastante enfático no que diz respeito ao grande engajamento do corpo docente em relação às atividades do campus. Por se tratar de uma cidade pequena e devido à escassez de professores, o relacionamento entre eles é muito próximo, com as funções administrativas sendo divididas entre todos.

Paulo relatou a alegria do retorno às aulas presenciais e do reencontro com os colegas:

177 Talvez:: isso seja interessante colocar é aquele sentimento de retorno
 178 aquele oba-oba digamos assim oh que legal estou revendo assim como
 179 falando especificamente da minha trajetória (.) no doutorado tava
 180 3anos estudando então nesse retorno entraram professores que eu
 181 não conhecia conheci só remotamente e quando eu voltei no
 182 presencial não deu tempo de conhecer todo mundo aqui a gente parou
 183 aí então acabou que você fica naquela empolgação de voltar que legal
 184 vou lá na minha sala vou voltar a ter esse contato eu acho que a gente
 185 fica um pouco carente nesse sentido né esse contato (2) professor
 186 acostumado a lidar com muitos alunos com muitas pessoas e ficar
 187 lidando com o computador o dia todo talvez isso tenha deixado um
 188 pouco carente né de que faltava um contato humano né acho que
 189 faltava olho no olho faltava observar a reação do seu interlocutor
 190 quando você tá falando né então assim eu fiquei bem feliz nesse
 191 retorno :: é um privilégio de morar muito próximo da Universidade
 192 então moro a 300 m da Universidade então toda vez que você vai para
 193 algum local você passa ali na frente do trabalho e você fica, poxa vida
 194 quando é que a gente vai voltar aí agora a gente voltou né então foi
 195 sentimento mesmo de alegria(.) alegria por poder retomar (1) mesmo
 196 ainda tendo os cuidados que a gente ainda tem na instituição mas
 197 voltar um pouco mais próximo da normalidade.

Esse sentimento de alegria em reencontrar os colegas parece estar diretamente ligado ao volume de trabalho compartilhado entre eles e a consequente relação de parceria estabelecida. A expressão “faltava olho no olho faltava observar a reação do seu interlocutor” (linha 189) indica o valor atribuído pelo entrevistado às relações interpessoais e ao contato diário com os colegas.

O trecho “então toda vez que você vai para algum local você passa ali na frente do trabalho” (linha 192 - 193) pode indicar nostalgia em relação à vida no campus, interrompida pela pandemia, como também no que se refere ao contexto trazido pelo entrevistado, o papel da universidade na vida cotidiana de uma cidade pequena. Paulo relatou, em outro fragmento narrativo, o encontro com um aluno no supermercado; o contato com esse aluno era apenas remoto e o entrevistado, ao encontrá-lo pessoalmente pela primeira vez, comentou “eu até brinquei(.) que achei você era mais baixo ele era bem alto né” (linhas 156 - 157).

Um pouco mais adiante na fala de Paulo, esse subtema (relação com os pares), volta a aparecer, mas agora tratado de um outro modo. O engajamento, tantas vezes salientado pelo entrevistado, sofre uma ressignificação na narrativa de Paulo, consequência do período pandêmico.

A partir de uma coda narrativa, a pesquisadora dirige a seguinte pergunta:

279 **(E) Alguma coisa mais que você gostaria de me contar, algum**
 280 **acontecimento alguma coisa em relação a seus colegas da instituição**
 281 **mais alguma coisa que você tenha vontade de colocar**
 282 Uma coisa :: uma coisa que me chamou muita atenção né assim até
 283 hoje a gente tem vivenciado um pouco? É essa ausência do limite entre
 284 trabalhar em casa e você tá em casa agora você tá sentado
 285 trabalhando agora você tá tocando coisas pessoais (1) talvez tenha
 286 sido trazido ainda para o ensino presencial não sei o que é que às vezes
 287 eu converso muito com os colegas é que a pra gente é muito comum
 288 e infelizmente a nossa profissão que é levar o trabalho para casa
 289 naquele momento de folga então se você trabalha 40:: deveria
 290 trabalhar 40 horas por semana você trabalha no sábado no domingo
 291 nos feriados eu percebo assim pelo menos entre os colegas do entorno
 292 que alguns ainda não desligaram o modo isolamento social (2) então
 293 acaba que como consequência que alguns têm **adoecido** então a gente
 294 vê a pessoa sobrecarregada a gente vê a pessoa se lamentando por
 295 não ter tempo de comer com sua família por não ter tempo de tocar
 296 questões pessoais acho que a pandemia::: acho que tem sido ainda um
 297 reflexo da pandemia essa é a falta de limites né.

Percebe-se aqui os efeitos da pandemia sobre a jornada de trabalho dos professores, a qual já era estafante. O fato de o isolamento social ter obrigado os docentes a exercerem suas funções no espaço doméstico fez com que houvesse um entrelaçamento entre o tempo de trabalho e o tempo particular, indicado pelo extrato “essa ausência do limite entre trabalhar em casa e você tá em casa agora você tá sentado trabalhando agora você tá tocando coisas pessoais” (linhas 283 - 285). O que parece ocorrer é que essa ausência de limite foi transportada para o retorno ao ensino presencial, fazendo com que os professores continuassem a manter a rotina de trabalho para além das 40 horas semanais e dentro de seus espaços privados, em detrimento de suas horas de lazer e de convívio familiar. Segundo o entrevistado, isso “acaba que como consequência que alguns têm adoecido” (linhas 292 - 293) devido à sobrecarga de trabalho.

Esse aspecto da sobrecarga de trabalho enfrentada pelos docentes devido à falta de pessoal é novamente trazido à narrativa em um ponto mais adiante, retornando à questão da dinâmica de atuação profissional no campus. Nesse ponto, porém, parece haver uma mudança de perspectiva, sendo reconhecida uma pressão burocrática sobre os professores para o cumprimento de funções alheias à docência.

304 né então assim a pressão da instituição é no sentido de que somos
 305 poucos e tanto faz uma universidade que tem cem mil alunos ou ela
 306 ter 4 mil alunos certas instâncias vão ter que ocorrer (1) você vai ter
 307 que ter conselhos superiores colegiados, então assim uma coisa é uma
 308 Universidade com cem mil alunos que tenha sabe lá quantos mil

309 professores, enquanto uma que tem uma estrutura menor você vai ver
 310 se meu Campus tem trinta e poucos professores eu tenho aí pelo
 311 menos 14 ocupando cargos de coordenador ou vice coordenador ou
 312 vice diretor diretor então você já tem aí quase metade dos professores
 313 com algum cargo (1) fora aqueles que ocupam outros cargos como pró-
 314 Reitoria etc. então acaba que há uma pressão da universidade nesse
 315 sentido, né.

No entanto, essa pressão institucional acaba por se internalizar nos próprios professores, traduzindo-se em uma busca por mais trabalho e por mais funções, pontuada pelo entrevistado no trecho que a seguir:

320 Eu costumo dizer que a gente gosta tanto do que faz que acaba
 321 fazendo muita coisa além das nossas 40 horas pensando assim;
 322 tentando ser prático; no sentido de que nós temos normalmente um
 323 contrato de 40 horas de dedicação exclusiva e talvez nunca ninguém
 324 vai precisar fazer ponto porque se fizer ponto vai ter que pagar hora
 325 extra para os professores mas :: eu acho que é uma pressão do
 326 professor seja por produção seja por estar ocupando os espaços né ah
 327 eu tenho que tá nessa comissão naquele grupo de trabalho naquele
 328 conselho superior e acaba se sobrecarregando.

Percebe-se aqui uma mudança no modo como o engajamento por parte dos pares é entendido pelo entrevistado. Segundo ele, a instituição e os próprios colegas exercem papéis tensionadores, que levam a uma sobrecarga de trabalho. Isso leva à interpretação de que talvez esse engajamento, relatado diversas vezes pelo entrevistado, possa estar matizado pelas pressões advindas do cotidiano imposto pela burocracia institucional e que vai sendo internalizado pelos professores e traduzido como dedicação e compromisso.

3.2.3 Entendimento da realidade social do aluno e da universidade como vetor de transformação social

O reconhecimento da diversidade social dos alunos foi acrescido, na narrativa do entrevistado, pelo entendimento da universidade pública como um vetor de transformação social. Portanto é dever público garantir a igualdade de acesso, não só à educação superior, mas também aos meios digitais que passaram a permear a vida acadêmica.

Ao ser perguntado a respeito dos ensinamentos que a pandemia trouxe para o professor Paulo e o que ele gostaria de salientar, o entrevistado fez emergir a temática.

218 Eu:: eu falo:: você pergunta para o professor Paulo mas eu penso
 219 sempre no meu interlocutor, o que ficou é que a universidade pública
 220 ela tem um papel que transcende o ensinar e o aprender no meu caso
 221 matemática(2) eu acredito é:: que o que ficou é que nossos alunos
 222 precisam de uma inclusão não apenas no ensino superior mas: todo o
 223 suporte(.) precisa uma inclusão digital né tem auxílio óculos auxílio
 224 disso auxílio daquilo mas existem também outras questões que às
 225 vezes a gente não percebe(2) porque eu tenho meu computador eu
 226 tenho meu celular mas às vezes o meu aluno não tem (2) que ficou
 227 mais foi assim é papel nosso né ;enquanto universidade é papel nosso
 228 também de pensar de ter esse olhar para os nossos alunos né o nosso
 229 aluno ele:: nem todos vão ter condições então se a gente não coloca
 230 eles com a condição mínima eu não consigo promover uma qualidade
 231 de ensinar-aprender adequada para todos né (2) então acho que o
 232 desafio maior é esse assim de perceber que poxa às vezes a gente acha
 233 que tá todo mundo aqui assistindo aula tá todo mundo ali sentado a
 234 gente:: às vezes a gente se ilude achando que tá todo mundo em pé de
 235 igualdade mas não era o caso então acho que o que marcou mais foi
 236 isso.

No ensino remoto, as dificuldades de acesso aos meios digitais marcaram ainda mais as diferenças sociais entre os alunos. Paulo refere-se, então, ao dever da universidade pública de prover igualdade de condições a todos, uma vez que ela “tem um papel que transcende o ensinar e o aprender” (linha 220). Assim, além dos subsídios já destinados aos alunos em condição social vulnerável, identificados pelo entrevistado como “auxílio óculos auxílio disso auxílio daquilo” (linhas 223 - 224), é necessário um olhar para a inclusão digital, a fim de estabelecer condições mínimas “porque eu tenho meu computador eu tenho meu celular, mas às vezes o meu aluno não tem” (linhas 225 - 226).

É importante notar que a pandemia desvelou uma realidade que antes não era percebida por Paulo: a diferença social existente entre os alunos e que era, de certo modo, mascarada pela sala de aula. Esse reconhecimento parece vir acompanhado de um sentimento de pesar, de melancolia, indicados no trecho “às vezes a gente se ilude achando que tá todo mundo em pé de igualdade, mas não era o caso” (linhas 234 - 235).

Cabe ainda a interpretação a respeito do valor que Paulo atribui à docência entendida como instrução. Todo o trecho narrativo se concentra na impossibilidade de um ensino de qualidade sem os meios adequados para sua efetivação; ou seja, sem a garantia de acesso de todos os alunos às plataformas digitais, agora incorporadas definitivamente à prática pedagógica do docente. A angústia do entrevistado parece estar centrada na impossibilidade de os alunos acompanharem as aulas remotas e na adaptação dos alunos

carentes ao meio virtual, porque só assim seria possível “promover uma qualidade de ensinar-aprender adequada para todos né” (linhas 230 - 231).

Encerrando a entrevista, a pesquisadora dirigiu uma pergunta final, para a qual foi dada a seguinte resposta:

256 **(E)Você acha que é um professor diferente agora Paulo?**
 257 sim sim sem dúvida (2) eu acredito:: **retorno** a essa questão da
 258 sensibilidade né então:: assim por mais que a gente já conhecesse um
 259 pouco a realidade já tenha vivenciado né situações fortes né
 260 relacionadas à pobreza né eu acho que a pandemia fez assim
 261 **escancarou a desigualdade social** que a gente vivencia tanto a nível
 262 micro como a nível macro então a gente perceber que , alguns alunos
 263 podem ter desistido talvez porque tinham que prover o alimento para
 264 casa né porque um pai ou uma mãe perdeu o emprego e ele teve que
 265 ajudar fazer alguma coisa então acho que nos torna um professor
 266 assim que não vai lembrar só de ensinar matemática ,no meu caso do
 267 ensinar didática da matemática mas também do olhar para aquele
 268 humano que tá recebendo (.) qual a realidade que ele tem por trás né
 269 então talvez essa flexibilidade que a gente teve que ter em algumas
 270 situações é :: para que a gente pudesse atender os alunos em suas
 271 diferentes realidades acho que isso nos fez professores diferentes né;
 272 falando de mim.
 273

Mesmo exercendo a função docente em um contexto de vulnerabilidade social e já tendo observado situações de extrema carência relacionadas aos alunos, a pandemia “escancarou a desigualdade social” (linha 261), levando-o a ressignificar a docência; no sentido de ampliar o olhar na direção da diversidade social do público atendido.

O relato de Paulo é marcado pelo seu contexto de atuação. Fica clara durante sua narrativa a forte relação que o entrevistado tem com o seu meio, sua gente e suas raízes. Há um tom de pertencimento, de estar no lugar certo e de responsabilidade social para com o entorno, que perpassa seu entendimento a respeito dos objetivos da educação superior. Para o entrevistado, a universidade pública possui um papel transformador de realidades. Ele precisa ser protagonista na direção de prover os meios necessários para que os estudantes possam se inserir na sociedade em condições de exercer a cidadania de modo mais equitativo. Esse entendimento aparece no sentimento de impotência e no de frustração frente à falta de recursos de cunho tecnológico para o acompanhamento das aulas e à posterior evasão estudantil, as quais permeiam boa parte da narrativa do professor.

É possível que essa compreensão a respeito do papel da educação superior o leve a ter, na instrução, sua base pedagógica. É notável o modo como Paulo relaciona sua prática com os modos de transmissão do conhecimento, com as ferramentas utilizadas e com os métodos adequados para sua efetivação. Isso pode estar associado, por um lado, à própria natureza de seu objeto de ensino, uma vez que o professor está diretamente envolvido com as licenciaturas da área das ciências naturais. Por outro lado, sua própria trajetória formativa, como licenciado em matemática e, posteriormente, mestre e doutor no ensino das ciências naturais integradas, parece tê-lo aproximado das ferramentas tecnológicas e do uso delas na educação. No entanto, a interpretação não caminha da direção de uma falta de preocupação com os alunos e com a aprendizagem; o que se sobressai é o entendimento de que, como docente, cabe a ele (e à universidade) o compromisso de prover aos estudantes as condições adequadas para a apreensão dos conteúdos propostos.

3.3 A pandemia segundo Elisabeth: “No final, eu me rendi”

A ENTREVISTA

A entrevista com Elisabeth se deu de modo bastante peculiar.

Era um tranquilo fim de semana em uma pousada na praia, logo após as comemorações de ano novo, em janeiro de 2023. Não conhecia Elisabeth e, por isso, não sabia de sua aproximação com a área da Educação. Após alguns encontros casuais e conversas genéricas, chegamos ao ponto comum da docência como profissão. Comentei a respeito do doutorado e ela, a respeito de sua função na Universidade. Não demorou muito para que meu lado pesquisador aflorasse e para que eu percebesse que Elisabeth se encaixava perfeitamente no perfil da minha investigação.

Feito e aceito o convite para a participação na pesquisa, passamos a acertar uma data posterior para a realização da entrevista. Nesse momento, Elisabeth se pronuncia: “porque não aproveitamos esses dias tão tranquilos e esse cenário tão inspirador e realizamos a entrevista aqui mesmo?” Assim, marcamos para o dia seguinte. Às nove horas da manhã, preparei um ambiente bastante convidativo, à sombra de árvores, de frente para o mar, longe dos demais hóspedes.

Liguei o gravador e iniciamos a entrevista narrativa.

Sob a minha ótica, houve uma diferença de ordem qualitativa nessa entrevista, no sentido do fluxo narrativo. As entrevistas anteriores haviam ocorrido de forma remota, com horário marcado e com a intermediação das plataformas digitais. Nesse ambiente, fica marcado o espaço de interação, limitado pelo tamanho da tela do computador; elementos de fundo e efeitos visuais denotam o desconforto que o ambiente virtual causa no entrevistado e no entrevistador. É preciso um tempo para que o entrevistado abstraia o contexto virtual e para que sua narrativa comece a fluir de modo mais solto.

No caso de Elisabeth, o ambiente era totalmente favorável para uma narrativa leve e simples. As memórias e as reflexões apareciam de modo muito intenso e, ao mesmo tempo, muito tranquilo. Também para a entrevistadora, a presencialidade e o ambiente trouxeram um elemento marcadamente distinto para a entrevista. O fato de poder observar os maneirismos, as expressões, o olhar distante ao buscar na memória os eventos relatados, trouxe para a narrativa elementos difíceis de serem alcançados no ambiente virtual.

No entanto, vale salientar que, uma vez que as entrevistas virtuais foram videogravadas, existe a possibilidade de reassisti-las quantas vezes forem necessárias. Como a opção, dessa vez, foi apenas pela gravação simples, a dificuldade foi relembrar os detalhes da entrevista no momento da transcrição. Para tanto, foram extremamente importantes, como auxiliares da transcrição, as notas tomadas durante a entrevista e a descrição do relato feita logo após o final da narrativa, com as impressões da pesquisadora a respeito do relato.

A relação estabelecida entre entrevistadora e entrevistada durante a narrativa, foi definitivamente de outra ordem. Foi muito interessante perceber, no escopo da pesquisa, as diferenças entre a entrevista virtual e a presencial. Esse fato, ainda que não tivesse sido previsto anteriormente, agregou uma outra perspectiva para a pesquisa, em especial no que se refere ao papel do pesquisador. Foi enriquecedor perceber as peculiaridades e diferenças entre as narrativas realizadas de modo presencial e remoto.

A NARRATIVA

A trajetória de Elisabeth rumo à docência se deu de modo particular e diferenciado. Ela tornou-se professora tardiamente e, segundo ela, não foi algo planejado e nem programado. Foi acontecendo aos poucos. Sua opção pela docência não veio cedo e tão pouco foi fruto de um processo formativo que a levasse à carreira de professora já no início da vida profissional. Por opção inicial, formou-se em Engenharia Civil,

profissão que exerceu durante quatro anos. Refletindo a esse respeito, Elisabeth aponta que essa aproximação com a Engenharia Civil já era fruto de seu imenso interesse pelas artes, pelo desenho e pela pintura, o que remonta aos tempos de infância dela.

Mesmo durante a faculdade de engenharia, Elisabeth manteve um vínculo especial com a pintura e o desenho. A arte, segundo ela, possuía um componente espiritual; era como uma oração, um fluxo que a tornava uma pessoa melhor. Por essa razão, nunca pensou na arte como meio de sustento. Na sua visão, no momento em que passasse a viver da arte, perderia essa dimensão espiritual “mas eu sempre achei (.) como eu vou sobreviver daquilo que eu amo fazer, aquilo me faz tão bem (1) porque eu não quero nunca ser a criada eu quero ser sempre a criadora nesse sentido, então se eu passasse a sobreviver da arte eu iria ser a criada, né” (linhas 17 - 19).

Ao se formar engenheira civil e após um período de quatro anos no exercício da profissão, Elisabeth decidiu por uma reaproximação com as artes, dessa vez através do curso de Licenciatura em Artes, período esse que coincidiu com a maternidade – o que lhe permitiu se dedicar de forma exclusiva aos estudos. Foi nesse período que Elisabeth optou por prestar um concurso para se tornar professora de Artes da rede pública municipal e, desse modo, ingressou no magistério.

Já licenciada e no exercício da função, optou por cursar um mestrado em Ciência da Religião, segundo ela “nessa perspectiva de compreender a voz de outros artistas, essa forma de espiritualidade né (..) essa perspectiva desse sincretismo religioso, de como eu penso a religiosidade e a espiritualidade no conceito que seja muito mais sincrético” (linhas 40 - 44).

No doutorado, Elisabeth se dedicou à Psicologia Clínica, trazendo a perspectiva da arte para o tratamento de pessoas com transtornos psiquiátricos. Diferentemente de uma perspectiva terapêutica, o estudo se dedicava a “compreender além daquele estado de ser... encontrar artistas naquela seara” (linhas 51 - 52). Nessa direção, afastou-se do fio da psicologia para pesquisar o poder da arte (e da potência criativa) como coadjuvante no tratamento de determinadas doenças psicóticas. Para tanto, desenvolveu sua pesquisa dentro de um hospital psiquiátrico, o qual frequentou durante nove meses (três vezes por semana), onde os internos pintavam e a própria pesquisadora desenvolvia trabalhos artísticos coletivos.

É interessante pontuar que, durante o desenvolvimento da pesquisa, ficou marcado para Elisabeth o quanto os arte-educadores e terapeutas ocupacionais eram “invisíveis” para os psiquiatras que atuavam junto aos internos.

Percebeu-se, durante a narrativa, a importância atribuída às relações estabelecidas durante o processo formativo de Elisabeth como pesquisadora. É recorrente nesse trecho narrativo a questão da “comunhão” entre pesquisadora e pesquisados, entre sujeito e objeto de pesquisa. Em sua perspectiva, a arte é uma construção ao mesmo tempo coletiva e individual, que ela chama de “comunhão”.

Foi nessa época que Elisabeth iniciou a docência na educação superior, primeiro como professora substituta e depois como professora concursada. Exerceu a função de coordenadora do curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais de uma instituição pública em uma capital da região nordeste do Brasil. No dia em que a entrevista foi realizada, era docente há 24 anos na mesma instituição de educação superior. Tinha 62 anos, era casada e mãe de dois filhos.

A narrativa de Elisabeth é sempre pontuada pela estreita relação que ela mantinha com a arte, passando a impressão de que ela se sentia mais como uma artista que exerce a docência do que como uma docente que tem a arte como objeto de ensino.

97 então na minha trilha pedagógica (.) sempre a arte eu levo para os
98 lugares que vou. até na própria engenharia eu fiz uma exposição
99 quando eu tava estudando engenharia fiz uma exposição lá (.) saía do
100 meio da aula para ir para o curso de extensão de pintura e aí a arte na
101 minha vida eu acho que, é mais importante do que mesmo a
102 licenciatura.

Essa relação com a sua arte permeia toda sua narrativa e também aparece quando Elisabeth se refere ao trabalho burocrático exigido pelo cargo que ocupa na universidade. Segundo ela, a burocracia da academia cerceia o processo criativo docente, como aponta a seguir:

140 eu acho que a pós-graduação cobra alguma coisa através do MEC que
141 a gente se torna não uma criadora se torna um criado e aí você tem
142 que fazer tantas publicações você tem que fazer tanto isso tanto aquilo
143 tanto aquilo eu não quero me sentir presa por nada (1) eu acho que é
144 o direito que eu me dou como artista e professora de tá ali, embora
145 que tem o livro publicado que vá para congresso que escreva artigo
146 mas não aquilo que seja número você tem que por mês você tem que
147 ter tanto aquilo(.) então eu sempre me neguei a pós-graduação
148 embora na insistência @(Eu agora não sei como é que eu vou escapar
149 né)@
150

Devido a essa cobrança por parte do Ministério da Educação (MEC) no que diz respeito à produção acadêmica é que Elisabeth expressa sua preferência pelos projetos de extensão universitária. Segundo ela, a extensão é democrática, pois permite que pessoas de fora da universidade possam ter acesso à formação, além de permitir uma troca enriquecedora entre esses públicos (de dentro e de fora da universidade). Coerentemente com os trechos narrativos anteriores, é possível compreender a preferência declarada pela entrevistada por aquelas atividades mais atreladas às manifestações artísticas e mais distantes dos afazeres inerentes às funções burocráticas do cotidiano acadêmico.

Especificamente em relação à pandemia, a universidade na qual Elisabeth exercia a função docente adotou uma estratégia de enfrentamento distinta. No princípio, as aulas foram suspensas conforme todas as IES do país por determinação do MEC. No entanto, como as instituições públicas têm autonomia para tomar decisões, a Reitoria optou pela permanência da suspensão das aulas mesmo após o retorno da grande maioria das faculdades do país. Isso se deu, em parte, pela resistência da maioria dos docentes em retomar as atividades, ainda que de modo remoto. Dessa forma, durante todo o ano de 2020, foi estabelecido um protocolo para que os docentes apresentassem uma gama de atividades que compensassem a suspensão das aulas e que justificassem o período de não-atuação no exercício da função. Essas atividades poderiam ser tanto de cunho auto formativo quanto de oferta de cursos abertos e oficinas expositivas.

Elisabeth optou, então, por um aprofundamento teórico, aproveitando a profusão de cursos on-line ofertados por várias instituições do país e também internacionais através das chamadas *lives*. Foi também, segundo ela, um momento de retomada de contato com colegas distantes, com algumas referências teóricas que influenciaram suas pesquisas, com novas linhas de investigações na sua área de conhecimento. Também foram organizados cursos de extensão abertos ao público, mas frequentados pelos alunos: um curso de cerâmica e um outro a respeito da curadoria e elaboração de um catálogo com a vida e obra de diversos artistas. Em conjunto com colegas de outras instituições, foram organizadas exposições e palestras on-line.

Por meio dessas atividades, Elizabeth pôde, aos poucos, se familiarizar com as ferramentas e com o ambiente on-line.

227
228
229

esse projeto de extensão(.) que foi um projeto de extensão e que teve também aula mas ° não contava como aula ° era uma coisa assim (.) uma coisa **confusa** mas que eu dei(.) fiz *live* sobre Fayga participei com

230 mais três professores a gente fez a exposição online a gente deu esse
 231 curso sobre esse livro de Fayga aberto ao público e assim foi muito rico
 232 (1) porque foi uma experiência de como de me expor daquela forma(.)
 233 de me exercitar para depois quando veio o retorno sendo remoto
 234 então para mim foi muito bom porque foi homeopático né.
 235

Assim, ainda que de forma confusa e não planejada, a obrigatoriedade de compensação das aulas com outras atividades acabou por propiciar para a entrevistada um período de adaptação ao mundo virtual que lhe serviu como preparação para a retomada das atividades.

Assim como feito com os relatos de Ana e Paulo, os próximos trechos selecionados referem-se à temática “Desdobramentos da pandemia na docência e na prática pedagógica”, basilar para os objetivos da pesquisa. Dentro desse tema, alguns subtemas foram organizados de acordo com a narrativa da entrevistada.

Serão apresentados aqui subtemas presentes na entrevista de Elisabeth, coincidentes ou não com os subtemas trazidos por aqueles anteriormente entrevistados.

3.3.1 Repertório e estratégias de ensino

Elisabeth traz para sua narrativa um aspecto bastante distinto quanto ao repertório e às estratégias de ensino em relação ao período pandêmico. Inicia relatando sua imensa resistência ao uso de aplicativos e de mídias sociais durante suas aulas ou mesmo em sua esfera particular. Na percepção de Elisabeth, as mídias sociais roubavam tempo e privacidade, essenciais ao processo criativo que fundamenta a expressão artística.

Outro ponto interessante é que a entrevistada não valorizava as plataformas de interação (Instagram) como meio de divulgação acadêmica.

151 só que chega a pandemia, quando chega a pandemia, a gente vai pegar
 152 justamente os alunos do primeiro período(.) que a gente não conhece
 153 ainda os alunos e a familiarização internet sempre neguei Instagram
 154 site por conta de privacidade e também por conta de tempo(.) eu digo
 155 para você cultivar o ensino, trabalho família o estudo que você **tem**
 156 **que ter para poder você poder passar aquilo para o outro** como você
 157 vai ter tempo para você ficar no Instagram para você ficar na internet
 158 você leva um tempo muito grande e na minha percepção . que hoje eu
 159 já penso diferente. mas ainda tenho muito cuidado é:: privacidade
 160 mesmo você tem que estar ali às vezes ouvir assim algumas aulas o
 161 **Instagram maravilhoso** mas você fica assim meu Deus isso é digno de
 162 Instagram isso é uma coisa tão boba isso é de uma simplicidade tão
 163 grande e você bota o leigo acha que aquilo é o máximo só que a gente

164 tá na **academia** como é que a gente pode estar(1) de uma forma ou
165 de outra então eu sempre fui um pouco avessa.

A interpretação aqui é a de que Elisabeth avaliava as plataformas digitais, em especial o Instagram, como um espaço onde as atividades acadêmicas seriam desvalorizadas. Para ela, a postagem de atividades simples e cotidianas poderia ser entendidas pelos “leigos” (linha 164) como algo fora do comum; em um contexto acadêmico, isso trazia desconforto para Elisabeth. Havia, assim, para a narradora, uma dicotomia entre os domínios do acadêmico e do não acadêmico cujos conteúdos distintos não seriam passíveis de ser disponibilizados no ambiente das mídias sociais.

Foi a partir da familiarização com o ambiente virtual e da demanda dos agentes externos (aqueles com os quais Elisabeth passou a interagir durante a paralização das aulas) que surgiu o entendimento da necessidade de uma exposição maior nas plataformas digitais de interação. Com isso, vem o reconhecimento dessas plataformas como um “novo” canal de expressão e de divulgação das atividades acadêmicas, hoje incorporadas às atividades práticas do curso.

Sob outro aspecto, a entrevistada enfatiza que precisou se reinventar quanto aos materiais a serem empregados nas técnicas utilizadas em aula. Uma vez que os alunos não tinham acesso aos materiais fornecidos pela faculdade, foi necessário adaptar com o “que tinham em casa” (linha 267). O posterior compartilhamento desses materiais improvisados e das técnicas empregadas foi, segundo Elisabeth, muito enriquecedor para a sua prática.

263 eu tive que reinventar muita coisa estudar e aprofundar muita coisa
264 isso foi o lado bom eu passava a semana buscando livro buscando na
265 internet coisa buscando movimentar comprei tinta para distribuir e
266 tinha um local que se eles quisessem podiam ir lá e pegar e não saiam
267 de casa ou o material que vocês tiverem em casa a gente vai adaptar e
268 o que acontecer com esse material vamos socializar para turma então
269 ficou bom ficou não ficou bom a gente gosta e vai contar o que ficou
270 bom e o que não ficou bom.

Esse desafio abriu novas e diferentes possibilidades de práticas para Elisabeth. Segundo ela, havia um elemento de rigidez temporal na prática artística em sala de aula que passava despercebido e restringia o elemento criativo. O tempo da produção artística

por parte dos alunos era limitado pelo tempo em sala de aula, o que não ocorria nas aulas remotas. Isso, somado à diversidade dos materiais, abriu um novo espectro didático antes desconhecido para a entrevistada.

Outro ponto muito interessante trazido por Elisabeth se refere a uma mudança no papel de professor, quando ela se colocou no lugar do aluno

285 (.) então eu acho que foi um momento mesmo de compreensão sabe
 286 e eu aprendi muito porque tive que reinventar né ele vai inventar eu
 287 fazia em casa também não quis ir para o meu atelier para fazer E
 288 demonstrar porque ele não tem uma prensa ele não tinha nada como
 289 é que eu poderia fazer isso ? então eu fazia em casa as experiências
 290 com as tintas que tinha em casa para sentir a dor do que eles estavam
 291 sentindo(.) muita coisa eu vi que não dava certo que dava certo e aí às
 292 vezes não dava certo comigo e eles traziam e dava certo aí eu ia fazer
 293 **olha que maravilha eu fiz aqui em casa veja como ficou veja como o**
 294 **seu tá bem melhor** quer dizer a experiência é essa troca sabe eu acho
 295 que foi muito rica.

Podemos interpretar, através da interpretação desse trecho narrativo, que Elisabeth experienciou uma nova forma de ser professora a partir do momento em que testou os elementos a serem utilizados em aula “para sentir a dor que eles estavam sentindo” (linhas 276 - 277), abrindo mão de fazê-lo em seu próprio atelier a fim de reproduzir as condições materiais dos alunos. Muitas vezes, as atividades que falhavam para ela, davam certo para os alunos, o que se apresentou como uma nova perspectiva de troca de experiências para a entrevistada.

3.3.2 *Relação com os pares*

Por decisão da instituição, os docentes não ministraram aulas – nem presenciais, nem remotas – durante todo o ano letivo de 2020. Esse fato levou Elisabeth a buscar atividades compensatórias para o período de supressão das aulas, as quais representaram uma alternativa bastante interessante, ainda que não necessariamente antecipada. Segundo a entrevistada, foi uma fase de bastante interação com colegas docentes de outras instituições de dentro e de fora do país. O contato com antigos colegas, mestres e referências teóricas do campo das artes manuais, em especial da cerâmica e gravura, foi retomado.

Esse resgate se deu de forma virtual, o que trouxe familiaridade com as ferramentas virtuais de modo gradual, primeiro através da ampliação a consultas em bases

de acervos de universidades de modo assíncrono e, depois, através da participação em eventos síncronos. Essa troca de experiências com colegas de outras instituições, a participação em exposições virtuais e o resgate teórico facilitado pelas novas tecnologias de interação fizeram desse momento um trampolim para a retomada das aulas, em bases distintas e renovadas.

3.3.3 Entendimento da realidade social do aluno

Essa temática se apresenta na narrativa de Elisabeth de uma forma distinta. Enquanto em outros relatos os docentes apontam que a pandemia trouxe um entendimento mais aprofundado das condições sociais dos alunos, descortinando desigualdades e fazendo emergir precariedades e vulnerabilidades, a leitura de Elisabeth a esse respeito foi outra

| | |
|-----|--|
| 265 | comprei tinta distribuir e tinha uma um local que se eles quisessem |
| 266 | podiam ir lá e pegar não saiam de casa(.) o material que vocês tiverem |
| 267 | em casa a gente vai adaptar e o que acontecer com esse material |
| 268 | vamos socializar para turma <u>então ficou bom ficou não ficou bom</u> a |
| 269 | gente gosta e vai contar o que ficou bom e o que não ficou bom então |
| 270 | foi uma coisa assim que eu achei muita união entre eles um ajudando |
| 271 | ao outro eu senti também uma partilha de dizer assim ah eu tenho |
| 272 | rolo de impressão eu vou fazer o trabalho tal dia e eu posso deixar |
| 273 | na tua casa tá o dia e você ficar fazendo né e assim teve outro que |
| 274 | disse assim eu posso comprar a tinta separar e tal dia eu vou na |
| 275 | universidade quem quiser lá no refeitório a gente fica lá e eu entrego |
| 276 | ele comprou o potinho ele comprou a tinta ele comprou tudo. |

Nesse trecho, Elisabeth enfatiza a união estabelecida entre os alunos a fim de minimizar os efeitos da pandemia sobre a aquisição dos materiais. Ela relata que foi emocionante observar a teia de solidariedade criada e que ficava invisível quando os alunos recebiam o material diretamente da faculdade. Aqueles com mais condições financeiras passaram a apoiar os estudantes mais vulneráveis, o que não acontecia de forma explícita durante o período pré-pandêmico.

A docência, para Elisabeth, está intrinsecamente atrelada à sua identidade como artista. É através da arte que ela constrói seu fazer docente; é pela arte que ela se identifica como professora.

Logo no início do seu relato, ela afirma que suas primeiras experiências como professora de Artes, no início da sua carreira, moldaram suas expectativas docentes, pois foi quando ela compreendeu que “não queria de jeito nenhum ensinar para quem não queria fazer arte” (linha 114). Nessa direção, ela fugiu da relação arte/terapia e se dedicou à arte “como pensamento, à arte como uma história que a gente estuda entende como ciência mesmo” (linha 118 - 119).

Essa relação com seu objeto de estudo e de conhecimento fez com que Elisabeth se tornasse uma professora artista, que usa a docência também como meio de expressão artística. É recorrente, em seu relato, o envolvimento artístico que é depositado no exercício da função docente, seja nos modos de imersão às práticas propostas, seja no imenso valor atribuído à produção técnica de seus alunos. A relação que Elisabeth estabelece em seu fazer docente parece ser mais com a arte do que com os alunos; arte compreendida como pensamento histórico e como manifestação humana e, por isso, difícil de ser ensinada sem um componente voluntarioso por parte daquele que aprende.

Assim, Elisabeth mantinha um acentuado rigor acadêmico em suas aulas, exigindo dos alunos uma atenção e um comprometimento que excluía a possibilidade de “distrações” como as oferecidas pelas plataformas digitais de interação, ela mesma (Elisabeth) imersa nesse grande processo criativo. O tempo todo, o relato de Elisabeth a respeito do período pandêmico se confunde com suas memórias, em especial as relacionadas à sua formação como pesquisadora, evidenciando a forte relação que ela mantém com seus referenciais teóricos e que busca repassar aos seus alunos. São recorrentes as referências a mestres do passado e a artistas com os quais ela identifica sua docência-arte, fundamentais para sua construção como professora.

No final de seu relato, Elisabeth comenta de forma bastante enfática, quase com um certo constrangimento, que “Me rendi a isso eu acho que foi depois da pandemia depois dessa coisa assim eu desmistifiquei que besteira isso não tem muito valor não e também os alunos **professora vamos abrir o Instagram** vamos fazer esse aqui eu :: não para que :: não aí, não filme não... hoje já não me incomoda hoje pode filmar pode postar” (linhas 431 - 434).

Depreende-se dessa fala a abertura de Elisabeth para novos modos de interação após anos de resistência, em uma espécie de rendição.

3.4 A pandemia segundo Claudia: “Ei, acorda professor”

A ENTREVISTA

O convite para a participação de Claudia na pesquisa se deu por indicação.

Durante a minha participação em um seminário de pesquisa em Educação e após a apresentação do esboço da minha pesquisa de doutorado, seu nome me foi indicado por uma antiga colega que havia trabalhado com a Claudia anteriormente e que a considerou uma valiosa colaboradora para a entrevista narrativa.

Verificada a compatibilidade de Claudia com o escopo metodológico desenhado para a pesquisa, foi realizado um contato com ela via correio eletrônico.

Desde o primeiro momento, fica evidente o interesse dela pela pesquisa e, confirmado o desejo pela participação, data e horário compatíveis para a entrevista foram estabelecidos. Foi enviado, também por e-mail, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e uma breve introdução a respeito dos objetivos da pesquisa.

A entrevista se deu virtualmente, através de plataforma que possibilitasse a gravação, após um momento de apresentações de parte a parte e uma breve introdução onde os moldes da entrevista narrativa foram explicitados.

A NARRATIVA

Claudia inicia sua narrativa apresentando seu cargo e a função que ocupava naquele momento dentro da instituição na qual lecionava. Tratava-se de uma faculdade pertencente a um grande grupo educacional, localizada em uma cidade de forte expressão nacional. Claudia, além da função de docente, ocupava também o cargo de coordenadora do curso de Pedagogia.

Como formação inicial, a entrevistada é pedagoga e mestre em Educação. Exerceu a função de docente em todas as etapas da educação, mas relatou ter se realizado profissionalmente na educação superior, quando passou a trabalhar diretamente na formação de professores.

Claudia não se detém muito nos aspectos formativos de sua trajetória profissional e, a partir de uma coda em seu relato, a entrevista avança para as questões referentes aos efeitos da pandemia de covid-19.

A respeito do início do período pandêmico, quando da suspensão das atividades presenciais, a entrevistada relatou as mesmas dificuldades enfrentadas por todos os

demais participantes da pesquisa, em especial no próprio entendimento das reais dimensões da pandemia e seus desdobramentos. A ideia de que seria algo passageiro e sem maiores consequências pedagógicas ocupou o imaginário da comunidade acadêmica até que a realidade do ensino remoto emergencial se impôs a todos, alunos e professores.

18 Fomos pegos de surpresa e as ações foram bem emergenciais...a gente
 19 não tinha então muita informação do que(.) do que seria a partir de
 20 então mas rapidamente a instituição se mobilizou e a gente então
 21 começou com ensino remoto achávamos que ia ser por pouco tempo
 22 mas aí perdurou aí então nós ficamos dois anos e meio esse ano agora
 23 nesse mês que nós retornaremos às aulas presenciais(1) foi no início
 24 traumático porque a gente esbarrou com todas as fragilidades da
 25 Educação tanto com a nossa formação para trabalhar com ensino
 26 remoto que é bem diferente de educação à distância né ele tem suas
 27 características e peculiaridades que os professores **nós** não estamos
 28 preparados para tudo isso então nós tivemos dificuldades com a
 29 questão tecnológica(.) **muita** promovemos cursos máximo possível
 30 online também para poder auxiliar os professores de como para poder
 31 fazer isso mas com **muitas limitações** Por que os recursos eram
 32 pessoais o local ou locais não eram adequados geralmente a gente não
 33 tinha um local adequado muitos professores não tinham uma internet
 34 que sustentasse esse tipo de tipo de teoria=metodológica=
 35 abordagens; que a gente queria fazer; e não tínhamos também a
 36 noção de que não era uma simples transposição do presencial para o
 37 remoto precisava de ter inúmeras ações outro tipo de visão
 38 pedagógica para poder trabalhar com nossos alunos.

Nesse trecho narrativo, Claudia relata as dificuldades enfrentadas pelos docentes no que se refere à estrutura e ao acesso às ferramentas tecnológicas para lidar com o ensino remoto e adentra em uma temática que será recorrente em seu relato, a questão da formação do professor, pontuando o despreparo pedagógico por parte dos docentes com relação às especificidades do ensino virtual.

Um aspecto interessante a notar é que, a despeito da familiaridade da entrevistada com o ensino a distância, houve o entendimento de que o ensino remoto era diferente e exigia conhecimentos pedagógicos no que tange ao ensino remoto, que exigia conhecimentos pedagógicos não dominados pelos professores (linhas 35 - 37).

Na sequência, a entrevistada explicitou as dificuldades enfrentadas pelos alunos. Segundo ela, existiram dois grandes desafios com os quais os estudantes precisaram lidar no início do ensino remoto: a precariedade das ferramentas necessárias para o acesso às aulas – como internet e computadores – e a falta de familiaridade com o ambiente virtual.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, ela se referia a problemas com a internet, com os equipamentos adequados (ou a falta deles) e com os espaços disponíveis para o acesso às aulas. Quanto à familiaridade com o ambiente virtual, ela acredita que os estudantes não estavam preparados para esse formato de aulas. Além disso, existiram os problemas de ordem psicológica, como falta de estímulo e vontade de participar das atividades e os desdobramentos do isolamento social.

39 Sem dúvida nenhuma 80% dos nossos alunos não tinham local
40 adequado e nem material adequado para poder fazer isso a maioria
41 das aulas eram feitas no celular assistindo as aulas pelo celular alguns
42 sem internet então pegava internet do local onde está **caia o tempo**
43 todo não participavam não tinha(.) não:: também não estavam
44 preparados para esse tipo de ação esse tipo de metodologia que a
45 gente estava utilizando Então olha o primeiro ano **foi um ano muito**
46 **difícil muito difícil** de aprendizagem para todo mundo.

Os processos formais relacionados ao ensino e à aprendizagem ocuparam o cerne das inquietações de Claudia durante todo o período pandêmico. Alguns aspectos relacionados ao cumprimento do currículo aparecem em sua narrativa de modo bastante enfático, entre eles a questão do estágio e do processo avaliativo.

Segundo ela, houve um prejuízo com impactos profundos, ainda pouco mensuráveis, no nível da integralização do currículo e na formação do futuro professor egresso desse período pandêmico. Dois fatores contribuíram diretamente para isso: a questão da avaliação e a do estágio obrigatório. Esses aspectos geraram muita angústia e frustração para a entrevistada, uma vez que houve “uma orientação que não nos permitia nem reter nem tentar outra forma” de avaliar, “então os alunos se formaram e foram para o mercado de trabalho” (linhas 48 - 50). Percebe-se a importância atribuída pela entrevistada ao cumprimento dos aspectos formais da trajetória formativa. A impossibilidade de manutenção dos processos formais do currículo foi indicada de modo enfático como “um enorme prejuízo para o curso e principalmente para a formação de professor” (linha 51).

A questão do estágio obrigatório aparece várias vezes na narrativa de Claudia, sempre atrelado a uma preocupação com o exercício da função por parte dos professores em início de carreira,

62 eu tive um outro problema muito grande estágio Por que os nossos
63 alunos estagiava né nas escolas Ensino Fundamental e as escolas não
64 estavam funcionando. Então esse foi um problema é:: que eles não
65 tinham; então nós utilizamos gravadas utilizamos umas aulas de São

66 Paulo que que nós utilizamos a plataforma foi gravada Uberaba
67 também fez em Santa Catarina que tinham aulas que eram
68 disponibilizadas então eles assistiam as aulas online para poder fazer
69 estágio então também foi assim uma coisa que foi muito inusitada né
70 **preparar o aluno para uma sala de aula sem ele nunca ter entrado**
71 **numa sala de aula, isso é muito sério isso é muito grave** uma questão
72 assim que a gente teve **muitos enfrentamentos** (1) a gente tinha
73 também atividades complementares que são ações que a gente fazia
74 pontualmente em escolas em projetos do governo e outras coisas que
75 foi tudo feito online(1) também a gente não tinha como fazer com que
76 nossos alunos tivessem contato com essas crianças essas realidades
77 que eles iriam enfrentar; incrivelmente teve um número grande de
78 aprovação no último concurso que nós tivemos aqui; eles tiveram um
79 bom número de aprovação mas também nessa questão assim sem
80 uma preparação prática (1). A gente tem consciência que eles não
81 tiveram.

Percebe-se, a partir da interpretação do trecho narrativo acima, a relação direta existente, segundo a perspectiva da entrevistada, entre a experiência vivenciada pelos alunos e a futura prática pedagógica. O campo de estágio apresenta-se, assim, como um ensaio para aquilo que os futuros professores deverão fazer em sala de aula e não propriamente tendo aquele como um espaço de reflexão e de interconexão entre teoria e prática. Desse modo, não aparece na fala de Claudia nenhum tipo de possibilidade reflexiva advinda da experiência proporcionada pelo ensino remoto, enfatizando, de outro modo, a lacuna deixada pelas aulas online.

É interessante notar, ainda com relação a esse trecho, o papel da instituição na tentativa de minimizar os impactos do período de aulas remotas no cumprimento das atividades curriculares. O fato de serem disponibilizadas aulas gravadas em outras localidades para que os alunos pudessem assistir e “fazer o estágio” (linhas 68 - 69) é um retrato da concepção homogênea típica de grandes conglomerados educacionais, desconsiderando o fato de que dificilmente uma aula realizada em um determinado contexto pode ser compartilhada (aplicada) em contextos múltiplos.

A entrevistada traz então para sua narrativa uma temática de grande densidade metafórica: a evasão universitária. Evidenciando uma forte sensibilidade no que se refere ao assunto, Claudia aborda a questão sob duas óticas distintas, porém complementares.

3.4.1. Repertório e estratégias de ensino

No que diz respeito ao subtema, a narrativa de Claudia é permeada pela constatação de que os professores não estavam conectados com as novas demandas da sociedade e que, nesse sentido, a pandemia trouxe um aspecto positivo.

93 Primeiro me trouxe a necessidade= a visão de que nós precisamos
 94 avançar muito , nós estamos ainda muit::o limitados e como é que::
 95 tava uma visão muito reduzida da educação né que a gente precisava
 96 realmente=foi o que eu disse se tem um lado bom foi o lado **acorda**
 97 **(2)sabe acorda** que a gente está totalmente à margem(.) que a gente
 98 não tá acompanhando e que nós(.) sabe desse jeito a gente não tem
 99 como cumprir a nossa função social realmente que é formar
 100 professores para uma sociedade que a gente não tava preparado pra
 101 ela(.) me trouxe essa questão , me mostrou o quanto e o tanto que é
 102 necessário ainda avançar.

Dentro dessa compreensão de que não estava sendo cumprida a função social proposta na formação de professores, a entrevistada aponta a pandemia como disparadora da necessidade de mudanças por parte do professor da educação superior. Especificamente com relação ao uso das ferramentas tecnológicas e à incorporação de metodologias ativas, Claudia enxergava uma lacuna muito grande entre os docentes e as demandas sociais emergentes para o campo da formação de professores.

Segundo ela, foi importante esse “choque de realidade” (linha 92) para que ela buscasse novas possibilidades educacionais, e ela destacou o papel da instituição na tentativa de instrumentalizar os docentes para o enfrentamento do ensino remoto.

Defensora da educação a distância, Claudia disse entender que são esferas distintas de atuação docente, uma vez que o perfil do aluno que procura essa modalidade de ensino difere do perfil do aluno que opta pelo ensino presencial. No entanto, em seu parecer, o ensino híbrido é uma realidade que não pode mais ser negligenciada e que foi ampliada a partir do advento da pandemia e do ensino remoto. Portanto, a incorporação de métodos didático-pedagógicos para sua efetivação precisa alcançar as práticas docentes de todos os níveis de ensino.

117 eu sou muito eu sou muito favorável à educação à distância eu não
 118 tenho problema nenhum eu acho que- (.) ?mas é um outro tipo de
 119 preparação é um outro tipo de professor um outro tipo de aluno ? e o
 120 perfil do aluno da EAD é diferente do nosso perfil do aluno da
 121 presencial? não é pegar o modelo e implantar ? assim sem estrutura
 122 que a gente não tinha não eu pessoalmente saio com uma angústia
 123 muito grande que esse período foi um período que vai trazer ainda

124 consequências futuras não só agora porque agora nós retornamos está
 125 certo tanto junto mas e todo esse vazio que ficou e principalmente das
 126 crianças e jovens que ficaram dois anos e meio três anos e que estão
 127 regressando com defasagem com dificuldades enormes que o meu
 128 aluno também não foi preparado para atuar e não vai ter esse tipo de
 129 conhecimento.

É possível interpretar a angústia de Claudia em relação aos futuros professores em início de carreira como uma projeção da própria dúvida quanto aos conhecimentos exigidos dela mesma e dos seus pares, impostos pelos desafios da pandemia.

Dito de outra forma, a entrevistada projeta, nas supostas lacunas de formação de seu alunado, as lacunas que enxerga em sua própria formação e na de seus colegas, escancaradas a partir do confronto com novas tecnologias e com novas metodologias. Assim, o fato de seus alunos irem para o mercado de trabalho sem cumprirem todas as etapas formativas e, por isso, despreparados para enfrentar os desafios impostos, gera medo, angústia e desalento na entrevistada.

Outro aspecto apontado referente a esse subtema é a questão da apropriação das ferramentas de ensino e sua utilização na tentativa de aproximação com os alunos. À medida que a entrevista foi acontecendo, notou-se o esforço da entrevistada em buscar (re)estabelecer o vínculo com os estudantes que foi perdido em decorrência da suspensão das aulas presenciais. Nessa tentativa, ela diz ter passado a enxergar outras possibilidades de interação remota a partir do melhor entendimento do funcionamento das ferramentas didáticas de ensino remoto.

Essa experiência contribuiu para consolidar a certeza de que era necessário mudar os elementos que compunham sua prática pedagógica.

170 Tipo (.) na minha relação com eles eu consegui uma proximidade
 171 quando eu atuava em pequenos grupos no virtual aí eu consegui
 172 estabelecer uma maior relação (1) a minha preocupação com futuro é
 173 exatamente essa não tem mais como a gente pegar uma mesma forma
 174 de trabalho **não dá mais** não cabe mais **deu** naquele momento
 175 naquele tempo aqueles alunos com aquela pessoa naquele (1) **não**
 176 estamos em outro momento não adianta ficar de saudosismo(1)de
 177 ficar mas era assim **era (1) não é mais** então vamos descobrir novos
 178 caminhos novas trilhas como acessar.

Nota-se a angústia de Claudia frente aos novos desafios impostos às práticas pedagógicas pelas demandas sociais. Na sua perspectiva, não cabe mais trabalhar da

mesma forma, realizar as mesmas tarefas e utilizar os mesmos métodos, uma vez que novos tempos e novos alunos demandam novos modos de ensinar.

É interessante pontuar o que Claudia chama de saudosismo (Linha 176) quando se refere às práticas empregadas anteriormente e que não se adequam mais à nova realidade educacional.

3.4.2 *Relação com os pares*

No trecho analisado é possível interpretar a relação de Claudia com seus pares a partir de duas perspectivas distintas, diretamente atreladas às funções desempenhadas pela entrevistada na instituição.

Por exercer as funções de docente e de coordenadora do curso de Pedagogia concomitantemente, Claudia oscila na sua narrativa, no que diz respeito a esse subtema, entre distintos lugares de fala.

Como professora, se coloca em uma posição de fragilidade frente ao acontecimento traumático que foi a suspensão das aulas presenciais e a passagem para o ensino remoto. Expressa as dificuldades pedagógicas quanto aos aspectos didáticos e o estranhamento gerado pelo ensino mediado por tecnologias, além dos medos e inseguranças pessoais frente ao desconhecido, conforme discutido anteriormente no extrato referente às linhas 18 - 38.

Ao assumir o papel de gestora, Claudia traz para sua narrativa os elementos inerentes ao seu cargo. Desse modo, é possível identificar uma mudança de postura quando se refere aos pares.

A entrevistada apontou uma preocupação em relação a alguns colegas que, logo no início das aulas remotas, no afã de criar um ambiente interessante para os alunos, acabaram extrapolando a intencionalidade didática para o que ela chamou de “circo” midiático, na esteira da falta de estímulo e de ânimo demonstrados pelos discentes, como segue:

| | |
|-----|--|
| 159 | a falta do presencial abalou muito eles não eles não tinham estímulo |
| 160 | eles não tinham animo então a função de ficar o tempo todo tentando |
| 161 | fazer alguma coisa eu vi que no início alguns colegas e os professores |
| 162 | estavam tentando se superar aí gente calma não é assim porque isso |
| 163 | aqui não é um circo também (2) sabe assim não somos? você dorme |
| 164 | professor e acorda youtuber (1) Então tem que ter calma porque:: |
| 165 | tentar estabelecer uma relação de afetividade de afinidade na base do |
| 166 | teatro não é por aí. |

Fica explícito o desconforto da entrevistada com colegas que optaram pela utilização indiscriminada de recursos tecnológicos, apesar de compreender que isso se deu, em parte, na tentativa de atrair os alunos para as aulas remotas, denotando um esforço por parte dos colegas.

Outro exemplo dessa postura e, conseqüentemente, desse olhar de gestora em relação aos pares, fica marcado quando, ao ser questionada a respeito de como estava sendo o retorno ao presencial, seu relato ganha um tom de frustração:

142 agora não sei como isso vai ser a continuidade dessas aprendizagens
 143 dentro do presencial. se isso realmente vai ter um efeito positivo eu
 144 ainda não sei é porque quando a gente retorna eu vejo que as aulas
 145 presenciais ? voltaram a ser exatamente como elas eram E aí eu falo
 146 mas se a gente passou por tudo isso tem que trazer uma bagagem de
 147 conhecimento a respeito da nossa experiência para cá não dá para a
 148 gente então simplesmente continuar como era antes no castelo de
 149 Abrantes (1) então isso aí foi na última reunião ° até foi a pauta ° a
 150 gente não tem como pegar as mesmas aulas presenciais Agora nós
 151 estamos em outro momento é outro time né então não tem como
 152 atuar mais da mesma maneira.
 153

No trecho acima destacado, Claudia tomou como exemplo uma reunião pedagógica com os professores onde, segundo ela, fica claro que os colegas, ao retornarem ao ensino presencial, voltaram a dar suas aulas exatamente do mesmo modo. Depreende-se, pois, que sob o olhar de coordenadora, os professores pouco alteraram suas práticas, o que se configura como uma situação problemática para a continuidade do processo educativo. Em outro trecho, a entrevistada enfatiza “não sei como é que vai ser no futuro, mas neste momento a experiência que eu tô tendo com os outros professores é que tudo voltou a ser como era antes tá exatamente como era e embora a gente acha que não deveria, mas é o que tá acontecendo as aulas presenciais voltaram a ser exatamente como era “(Linhas 251 - 255), evidenciando seu desagrado com os professores frente à resistência a mudanças, tão necessárias sob seu ponto de vista.

A entrevistada é bastante contundente ao afirmar que os docentes precisam (ou deveriam) utilizar a experiência proporcionada pela pandemia para refletir e revisar suas práticas e suas condutas pedagógicas.

3.4.3 Entendimento da realidade social dos alunos

Com relação a esse subtema, Cláudia traz um relato de bastante densidade metafórica e aparentando muita tristeza:

103 do outro lado me deu uma tristeza danada (1) a desigualdade social
 104 que eu enfrentei foi muito grande a gente ainda tem uma desigualdade
 105 de alunos **assim realmente** pessoas que não tinham uma internet para
 106 assistir uma aula então essa gente ((nossa senhora)) Eu sou eu moro
 107 em Brasília tô numa capital né ou seja então deveria pelo menos assim
 108 poder dar ao meu aluno Uma condição maior para fazer isso **eles não**
 109 **tinham não tinham um celular às vezes para assistir aula** nós
 110 tentamos preparar material que ele pudesse buscar na faculdade para
 111 poder acompanhar;; todas as tentativas foram feitas e ainda assim a
 112 gente não teve sucesso ;; não foi um período que eu posso dizer assim
 113 que trouxe nenhum avanço nesse sentido de formação E agora me
 114 trouxe essa questão realmente de refletir sobre a importância que nós
 115 temos.

É interessante perceber como o contexto de atuação marcou o entendimento a respeito do público estudantil. Por atuar em uma instituição particular de grande renome e, mais ainda, em um grande centro urbano, Cláudia não tinha a percepção da carência de seus alunos e viu fracassarem os esforços e as tentativas para minimizar esse problema.

A entrevistada narrou como foi desafiador o momento pandêmico no que diz respeito ao trato com os alunos, ao reconhecimento das necessidades materiais e psicológicas deles e das próprias limitações como docente.

213 eu tive alunos que tentaram suicídio alunos que abandonaram se
 214 afastaram então eu fiz assim então o que que eu estava fazendo por
 215 esse aluno ali naquele momento Então até as minhas limitações as
 216 limitações dele até quando até ponto eu como ser humano eu olho o
 217 outro com empatia né Aí tenta ajudá-lo e tento ver alguma coisa então
 218 como pessoal **mexeu muito comigo muito muito muito** de coisas
 219 assim que== eu vi realidade e conheci a realidade dos meus alunos que
 220 eu não conhecia(2) isso permitiu assim ele==a gente ir atrás Olha você
 221 não tá entrando você não entrou na aula porque a gente faz essa busca
 222 né pelo suporte e vi coisas **que eu não gostaria de ver** (2) realmente
 223 como pessoa **mexeu muito comigo** (?) e como profissional me mostra
 224 primeiro que eu tô trabalhando com uma desigualdade enorme (2) que
 225 eles não têm a mesma condição então eu tenho que ter uma outra
 226 visão não dá para ter uma forma de trabalho só assim tem que ter
 227 inúmeras porque eu atingi poucos não atingi todos.
 228

No início do trecho selecionado, a entrevistada relata situações de abandono do curso e até mesmo de tentativa de suicídio de alunos que a impactaram de modo bastante acentuado. A compreensão da diversidade social dos alunos levou Claudia a uma reflexão a respeito de si mesma e do exercício da profissão. Ela pontua que a realidade dos alunos teve um efeito empático sobre ela, empatia essa que parecia não estar presente, ao menos conscientemente, antes da pandemia.

Esse sentimento teve como efeito um posicionamento distinto a respeito da prática docente. Quando a entrevistada afirma “eu tenho que ter uma outra visão” (Linhas 225 - 226), ela parece fazer um exercício de reflexão interna, na direção do outro – no caso, o aluno. Esse exercício levou-a a um lugar de revisão do trabalho docente a fim de adequá-lo às diversas realidades sociais que a pandemia deflagrou e que, de algum modo, estavam ocultas anteriormente.

A docência, para Claudia, está intrinsecamente atrelada aos cargos que ela exerce. Seu relato oscilava o tempo todo entre as funções que desenvolvia à época; ora ela falava como professora, ora como gestora. Não parece haver uma distinção consciente entre esses dois papéis, apesar de algumas vezes essa situação ser pontuada em sua fala.

A urgência com que a temática é abordada reflete essa condição. Ao se aproximar do exercício de professora, Claudia se colocava em uma posição mais vulnerável frente à pandemia e seus desdobramentos na formação de novos professores. Falava sobre a importância de políticas públicas que atentem para os alunos e suas dificuldades sociais e demandava das autoridades um olhar mais apurado sobre a formação continuada de professores. Ao assumir o papel de gestora, é possível notar uma mudança em seu entendimento a respeito dos docentes, estreitando a fronteira entre voluntarismo pessoal e condições profissionais. Dito de outra forma, nessa situação parecia aumentar o entendimento dela de que mudanças significativas nas práticas pedagógicas precisam partir da própria vontade dos professores e que muitos não apresentavam as condições internas para desempenhar a profissão, a qual exige transformações por parte de seus agentes.

Até aqui, nos dedicamos cumprir as etapas do método documentário no que tange às análises formulada e refletida.

O próximo capítulo será dedicado à análise comparativa, fundamental para a construção dos quadros de orientação e para a proposição de tipos de significação da docência. A partir das narrativas, foi possível a interpretação de que o exercício da função é inseparável do contexto no qual ela se desenvolve.

CAPÍTULO 4

O PROCESSO ANALÍTICO: OS TIPOS DE ORIENTAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O esforço nesse capítulo será na direção de realizar uma análise comparativa das experiências documentadas pelos entrevistados a respeito do enfrentamento da pandemia, buscando estabelecer os quadros de orientação subjacentes às ações práticas dos sujeitos entrevistados. Ciente dos limites dessa análise, uma vez que o interesse da pesquisa é circunscrito a um espaço experiencial delimitado, desencadeado por um fenômeno pontual, entende-se que há elementos suficientes para apontar caminhos para essa construção. A busca, nesse momento, será tanto pelas diferenças quanto pelos aspectos comuns no tratamento de um determinado tema, procurando estabelecer diferenças e semelhanças a partir das passagens das narrativas que serão incluídas nessa análise comparativa.

Como a contraposição contrastante é um processo que deve ser iniciado ainda na escolha dos participantes da pesquisa, na interpretação formulada das entrevistas já buscamos temas passíveis de reflexão analítica, ou de interpretação refletida, apoiados em horizontes opostos empiricamente fundamentados e verificáveis, conforme referência Bohnsack (2020).

Optamos por uma comparação dividida em períodos distintos do enfrentamento da pandemia: início, fase 1, fase 2 e retomada. Selecionamos temas que permitissem a comparação, buscando, a partir da reflexão, elementos que nos ajudassem na construção dos padrões de orientação que embasaram as ações dos sujeitos.

Mesmo advindos de contextos de atuação bastante distintos – ou justamente por esse motivo –, as experiências documentadas pelos entrevistados mostram os caminhos percorridos por esses sujeitos durante o período pandêmico no exercício da docência. As temáticas que porventura tenham sido eleitas devido à sua densidade metafórica e que estiverem presentes no discurso de apenas um dos participantes servirão de substrato analítico quando da construção dos quadros de orientação.

Em conformidade ao método documentário, a construção dos tipos é uma elaboração interpretativa, a partir dos horizontes de comparação apresentados pelos dados extraídos da análise das entrevistas. Assim, os tipos propostos serão apresentados dentro do critério

compreendido como o mais adequado para os fins da pesquisa e, por se tratar de uma interpretação reconstrutiva, a prioridade será pela elaboração teórica da pesquisadora.

A partir dos quadros de orientação e dos tipos sociais construídos buscaremos dialogar com o conceito de professoralidade, lançando um olhar sobre os movimentos que a constituem. O intuito será compreender os caminhos que os docentes de cada tipo social construído percorreram na tessitura da professoralidade durante o período em questão.

4.1 Análise comparativa

A análise comparativa no método documentário objetiva reconstruir aspectos homólogos entre os diferentes casos estudados, possibilitando a precisão da análise dos dados empíricos e, em um momento posterior, a construção de tipos de orientação. Nas palavras de Weller (2005, p. 279):

Através dos tertius comparativo, por exemplo, dos resultados obtidos na análise de duas ou mais entrevistas, os contrastes entre os casos aparentemente homogêneos tornam-se evidentes. Nesse sentido, a análise comparativa é um procedimento que se orienta pelo princípio da busca por contrastes.

Uma vez que o processo de interpretação engloba as experiências e os conhecimentos do pesquisador e se relaciona aos seus vínculos sociais, à geração a qual pertence, ao gênero, à formação intelectual, entre outros, pode-se dizer que o método comparativo exerce uma forma de controle sobre o conhecimento teórico e as posições assumidas pelo pesquisador vinculadas ao seu contexto social, comandando a forma como se apresentam as afirmações ou generalizações sobre a realidade pesquisada. Assim, o conhecimento ateórico de determinada realidade pesquisada é reconstruído a partir dos dados evidenciados na análise comparativa, conferindo ao conhecimento do pesquisador um segundo plano de relevância.

4.1.1 O início da pandemia: e agora professor?

Ana relata um início muito difícil. Planejamento e rotina eram as bases nas quais apoiava sua prática pedagógica, algo que sempre lhe trouxe conforto e segurança. Desse

modo, a perda do planejamento e o consequente enfrentamento das aulas sem saber “ao certo o que fazer” (linha 27) foram os desafios que marcaram o início do ensino remoto emergencial para ela. O entendimento de que a pandemia não seria algo passageiro trouxe muita angústia e desestruturação, afetando tanto seu lado profissional quanto pessoal, traduzido em noites sem dormir e muita insegurança quanto aos rumos a serem tomados no desenrolar do semestre.

Dois fatores tiveram grande impacto para Ana: a quebra do contato presencial com os alunos e o uso das ferramentas tecnológicas no ambiente virtual. Sua identidade profissional estava baseada em sua capacidade de se relacionar com os alunos, nas trocas estabelecidas com eles, nos projetos junto à comunidade. As aulas remotas quebraram o paradigma da proximidade, basilar para o ato de ensinar – conforme significado por Ana. A falta de familiaridade com as ferramentas tecnológicas só aprofundou seu sofrimento, uma vez que apontou uma fragilidade que lhe era até então desconhecida, quer pela falta de importância atribuída a essas ferramentas, quer pela pouca utilização desse recurso didático. Seu relato é marcado pelo sofrimento e pelo desalento que esse momento inicial provocou.

Paulo, diferentemente de Ana, enfrentou esse período inicial centrado nas ações práticas organizacionais que foram tomadas pela instituição a fim de garantir o funcionamento remoto das atividades. O domínio prévio das ferramentas tecnológicas e a familiaridade com o uso delas parecem ter amenizado a pressão daquele momento. A atenção de Paulo estava mais voltada à adaptação das aulas ao ambiente virtual, a quais materiais utilizar e ao acesso dos alunos às atividades.

Não aparece, na narrativa de Paulo, relatos de dificuldades com a quebra do planejamento programático. Ao contrário, o esforço foi na direção de selecionar as ferramentas virtuais mais adequadas de modo a cumprir o conteúdo proposto – por exemplo, com a aquisição de uma “mesa digitalizadora” a fim de continuar com o que havia sido previsto para o semestre. O relato de Paulo acerca desse período é marcado pelas ações práticas que foram tomadas para a passagem ao ensino remoto e pela necessidade de adaptação de suas aulas e do conteúdo a ser ministrado, na direção de minimizar os impactos sobre o prévio planejamento do semestre.

O entrevistado destacou, em seu relato, o perfil carente de seus alunos e, ao mesmo tempo, o perfil da instituição – pequena e jovem –, combinação que o levou, juntamente com outros docentes, a “fazer o que dava” e a “adaptar com o que tinha”. Ana e Paulo falam sobre o desconforto com a questão da mediação imposta pelo ambiente virtual de

forma bastante semelhante. Ainda que para Ana a perda do contato presencial tenha sido mais impactante, Paulo também aponta essa estranheza na interação com os alunos mediada pelo computador. Ambos chegam a usar a mesma metáfora, a do “aluno fantasma”, para identificar aquele aluno que não abria a câmera e que permanecia em silêncio durante todo o período de aula.

Elisabeth não vivenciou o início da pandemia no exercício da função, conforme descrito no capítulo três. A decisão pela não retomada das atividades acadêmicas por parte da instituição e a consequente busca por atividades docentes compensatórias trouxeram outra perspectiva para a entrevistada a respeito desse período inicial.

Claudia foi chamada ao exercício de sua função como gestora da instituição. Assim, esse princípio de ensino remoto foi pontuado pela execução de tarefas relacionadas à organização das aulas virtuais e ao estabelecimento das atividades acadêmicas a distância. Por se tratar de uma grande instituição educacional privada, o modelo a ser seguido pelas unidades de ensino se deu de forma uniforme, já previamente decidido, ainda que modo insipiente; à gestão cabia a implementação desse modelo e o cumprimento das ações propostas. Assim, a preocupação de Claudia pareceu estar focada em atingir, o mais rápido possível, as determinações institucionais. Talvez por isso seu relato seja mais enfático com relação ao coletivo e menos atrelado a questões de cunho pessoal frente à nova situação. Os trechos de maior densidade metafórica referentes a esse início de pandemia giraram em torno da reorganização do corpo docente na direção do cumprimento das orientações advindas da direção nacional da instituição, direcionamento esse adotado em todo o território nacional para todas as unidades educacionais do grupo.

4.1.2 Ensino remoto fase 1: a gente foi se virando

Chamamos de fase 1 o período compreendido pelo segundo semestre de 2020, quando as aulas permaneceram no ambiente virtual. Passado o período inicial do ensino remoto emergencial, os professores perceberam que não haveria um retorno às aulas presenciais no curto prazo.

Esse período, no relato de Ana, é caracterizado como sendo marcado por uma acomodação gradual. Um pouco mais familiarizada com as ferramentas virtuais, a entrevistada dedicou-se a restabelecer as relações pessoais, ainda que remotamente. Apoiou-se nos estudantes para buscar subsídios técnicos para as aulas e nos colegas para um suporte didático-pedagógico.

Aos desafios daquele semestre, somou-se o da fusão de turmas de unidades diferentes promovida pela instituição, o que trouxe novos alunos, com os quais Ana não tinha tido um relacionamento prévio, para a sala de aula virtual. Tendo-se em vista a importância atribuída a essa proximidade com os alunos e pares, boa parte do semestre foi dedicada ao estabelecimento de vínculos com essas turmas mescladas e com os colegas de profissão. É uma marca desse período a crescente tentativa de Ana de humanizar o ambiente virtual, por exemplo, priorizando atividades integradoras entre os alunos e preocupando-se com a festa de formatura. Ana é explícita sobre a hierarquia atribuída às relações interpessoais frente ao conteúdo programático.

Nesse período também começou a acontecer uma guinada no exercício da docência frente à descoberta de novas possibilidades de ação pedagógica e de trato com os alunos. A suspensão do planejamento das atividades e da proximidade física com os alunos começou a ser ressignificada por Ana e passou a receber um olhar de aprendizagem, de novos caminhos, novos saberes e novas práticas.

Paulo trouxe um relato mais aderente ao dia a dia, às atividades desenvolvidas nesse período. Manteve um discurso pragmático, mais voltado à profissão e ao trabalho a ser realizado. Destacou que não houve uma transição muito brusca no que se refere ao uso de instrumentos e ferramentas tecnológicas aplicadas à educação, uma vez que ele já fazia uso desses recursos em sua prática pedagógica. A preocupação girava em torno das condições de acesso de seus alunos às aulas e, conseqüentemente, aos conteúdos.

Relatou, de modo bastante enfático, a interposição entre os tempos dedicados ao trabalho e às atividades particulares, o que parece ter gerado um incômodo nele, que apontou uma falta de limite agravada pelo uso das plataformas digitais como, por exemplo, o WhatsApp. Apegou-se às condições de trabalho no campus e ao comprometimento necessário para a realização das tarefas institucionais, as quais eram compartilhadas por todos os docentes, levando a um excesso de demandas e de trabalho além da carga horária acordada.

Seu relato trouxe poucos elementos sobre a sua prática pedagógica, ficando mais restrito às questões de funcionamento das atividades remotas e aos aspectos práticos da adaptação das aulas. Uma questão a ser destacada aqui é que o fato de Paulo reconhecer a diversidade de condições dos alunos parece ter sido mais mobilizador de novas práticas do que o uso de ferramentas tecnológicas. Segundo ele, a adaptação do discurso e a forma de interagir com os alunos foi o disparador de novas formas de ensinar: “a minha

avaliação foi justamente adaptar o discurso, adaptar a prática docente a diferentes realidades que meus alunos vivenciavam”.

Já para Elisabeth, esse foi um período de muito aprendizado, especialmente no que se refere à familiarização com as ferramentas tecnológicas. A aquisição da habilidade de transitar pelo ambiente virtual se deu de modo gradual, sem a imposição do imediatismo. Foi um período de retomada de estudos, de contato com os pares, de abertura às ferramentas virtuais de interação social. Livre da pressão das salas de aulas virtuais e do cumprimento da jornada efetiva de trabalho, Elisabeth pôde dedicar seu tempo à construção de uma relação mais tranquila com a tecnologia, diferentemente da angústia experimentada por Ana e da maior familiaridade com os instrumentos expressada por Paulo.

Claudia trouxe uma visão aderente ao cargo de gestão que ocupava na instituição e que exercia concomitantemente à função docente. Em relação a esse período, seu relato girou em torno das questões práticas, de organização e suporte aos professores. Enfatizou o papel da instituição ao prover os meios para que as atividades acadêmicas prosseguissem e reconheceu o esforço empreendido pelos colegas para a adaptação ao contexto que se apresentava.

A evasão universitária que se deu durante a pandemia foi de grande impacto para Claudia, uma vez que foi necessária a demissão de muitos docentes por orientação da instituição e pela redução do número de turmas no curso.

Paulo e Claudia enfatizaram a questão da evasão em seus relatos. No entanto, Paulo trouxe uma preocupação centrada no aluno e na importância da formação universitária como meio de ascensão social, enquanto Claudia preocupou-se com a sobrevivência do curso dentro da instituição e com a demissão de colegas sem a perspectiva de recolocação no mercado de trabalho.

Ana e Elisabeth apontaram na direção de uma reconexão com a docência e com a paixão pelos objetos de ensino. Ana foi reconstruindo a sua relação com os alunos e Elisabeth foi se reconectando com os elementos artísticos que subsidiam o ato de ensinar.

4.1.3 Ensino remoto fase 2: a pandemia escancarou a desigualdade

Chamamos de fase 2 o período referente ao ano de 2021. Há uma convergência nas narrativas de todos os entrevistados no que se refere a esse período. O tema dominante é a percepção da realidade social dos alunos. É principalmente a partir do início das aulas em 2021 que os docentes sentem, de modo mais acentuado, os desafios enfrentados por

seus alunos. Ficaram de lado as narrativas referentes às desestruturações e dificuldades próprias e entraram em pauta as dificuldades dos alunos. São relatadas desde condições precárias de acesso à internet até situações domésticas impeditivas do pleno acompanhamento das aulas.

Essa mudança de foco parece ter demandado um tempo para ocorrer. Ainda que desde o princípio essa temática tenha sido abordada pelos entrevistados, existe uma significativa mudança no modo como ela passa a ser tratada por eles. O sentimento é nitidamente outro: se antes o cerne das preocupações estava nas condições de acesso às aulas remotas, o questionamento passa a ser a respeito da desigualdade social, que leva à impossibilidade/restrição desse acesso.

Todos concordam que a sala de aula mascarou por muito tempo a percepção dessa desigualdade. Era um espaço que nivelava a todos e que os igualava como alunos. Para os docentes, foi um choque de realidade a constatação do quão diferentes eram as condições sociais dos estudantes. No entanto, para Ana, esse reconhecimento assumiu feições de sofrimento. Justamente por ter nas relações seu principal pilar para a docência, não ter percebido essa disparidade social de seus alunos causou nela muita tristeza e um certo sentimento de fracasso. Ana dedicou-se, nesse período, ao desenvolvimento de estratégias de aproximação, de escuta e de acolhimento, buscando minimizar as adversidades enfrentadas pelos estudantes. Ana apontou ainda um período de consolidação de novas práticas e de um novo modo de exercer a docência, que se deu através de parcerias e trocas com os pares e com os alunos.

Paulo possuía uma forte visão da universidade pública como instrumento de transformação social. Portanto, o reconhecimento dessa desigualdade veio acompanhado de um sentimento de luta, de ação, no sentido de cobrar do poder público as condições mínimas necessárias para uma inclusão digital mais igualitária para os estudantes. Assistiu a um esvaziamento dos cursos, o que gerou muita frustração e um sentimento de impotência por entender que os alunos perdiam a chance de uma transformação que a universidade poderia e deveria promover em suas vidas. Quanto aos colegas, o entrevistado afirmou que houve um recrudescimento das atividades compartilhadas, a fim de manter o funcionamento do campus e que, justamente esse esforço contribuiu para o sentimento de frustração frente à alta taxa de evasão universitária.

Elisabeth trouxe para o seu relato, além das constatações a respeito da precariedade das condições sociais de seus alunos, um outro aspecto: o da solidariedade. Segundo ela, a imensa dificuldade dos alunos para adquirir os materiais necessários à

realização das atividades artísticas criou uma rede solidária entre eles, com diversas ações de arrecadação, distribuição e compartilhamento de materiais, dos mais simples – como argila – aos mais sofisticados – como, por exemplo, lápis para gravuras. Uma vez que esses materiais eram fornecidos pela faculdade no período presencial, Elisabeth só veio perceber o potencial colaborativo dos alunos durante a suspensão das aulas e a partir das dificuldades relatadas por eles frente à impossibilidade de aquisição dos componentes. Para ela, ao mesmo tempo que esse reconhecimento se configurou como uma grata surpresa, fez emergir as precárias condições de vida de seus alunos, mascaradas e niveladas pelo acesso aos materiais fornecidos pela instituição e que passavam despercebidas por ela durante o exercício da docência.

Mais uma vez, o relato de Cláudia apresentou-se intrincado com o cargo de gestão que ocupava na instituição. Por conta disso, o exercício da docência pareceu “contaminado” por uma visão organizacional, que a levou a um pensamento estruturado na direção do cumprimento das metas e dos objetivos estabelecidos. A questão da disparidade social de seus alunos apareceu em seu relato em forma de espanto: por exercer a profissão em uma instituição particular de um grande centro urbano, ela não imaginava que seus alunos e até mesmo alguns colegas professores enfrentassem uma situação de carência tão grave. Segundo ela, o contexto no qual atuava mascarou as dificuldades enfrentadas por todos no que diz respeito às condições materiais de vida em sociedade. A pandemia mostrou o quão frágil e vulnerável a comunidade acadêmica era, nos mais diversos aspectos – não apenas no que dizia respeito às condições de ensino e aprendizagem.

4.1.4 Retorno ao ensino presencial: de volta à “normalidade”

A volta ao ensino presencial foi comemorada por todos os entrevistados. A expectativa do encontro com os alunos e com os pares indicava o fim do isolamento e a tão esperada volta ao que chamaram de “normalidade”.

Para Paulo, o ponto marcante desse retorno foi a consolidação da alta taxa de evasão e a impotência dele a esse respeito. O entrevistado manifestou, em diferentes trechos narrativos, uma preocupação com o futuro dos estudantes, que, segundo ele, não terão outra oportunidade de completar a graduação. Devido à carência enfrentada pelo seu público, muitos alunos se envolveram em outras atividades de subsistência e dificilmente retomarão os estudos. Paulo, em sua narrativa referente a esse momento,

expressou seu inconformismo com o “descaso” das políticas públicas com a manutenção desses estudantes na faculdade.

Ana comemorou o fato de finalmente conhecer os alunos pessoalmente e retomar os projetos junto à comunidade. Não via a hora do “olho no olho” com os estudantes e de abraçar os colegas que foram tão importantes para ela durante esse período tumultuado.

Elisabeth foi enfática: com relação ao retorno, estava feliz por finalmente poder voltar a pôr a mão na massa – nesse caso, literalmente. Todos os projetos realizados online seriam revisitados, mas presencialmente. Se disse mais aberta às questões da internet e das ferramentas virtuais e pretendia integrá-las à sua prática, em especial no que se referia a possibilidades de maior intercâmbio dos alunos com artistas, exposições e museus de outras localidades.

Claudia trouxe um certo desalento em sua narrativa. Apesar de compartilhar com os outros entrevistados a euforia do retorno às aulas presenciais, a entrevistada parece avaliar que, apesar de tudo o que foi vivenciado e aprendido nesse período, a volta às aulas foi uma espécie de retrocesso. Segundo ela, boa parte da empolgação a respeito desse retorno, por parte de uma considerável parcela dos docentes se deu pela possibilidade de voltar a fazer exatamente o que faziam antes, sem as exigências e demandas impostas pela pandemia. Claudia viu nessa “armadilha” um risco para a sobrevivência profissional do professor, uma vez que, segundo suas palavras, “nada mais será como antes”. Não sem sofrimento, Claudia admitiu que um grupo de professores não foi capaz de aproveitar esse momento como chance de crescimento/aprimoramento profissional devido a fatores como rigidez pedagógica, forte resistência ao uso de ferramentas virtuais, exercício de outras funções que também demandam tempo de trabalho remoto, entre outros. Segundo ela, esses colegas não encontrarão mais espaço na instituição, uma vez que algumas mudanças impostas pela pandemia foram implantadas em definitivo.

A entrevistada manifestou ainda uma forte preocupação com o exercício profissional dos alunos que se dirigiram ao mercado de trabalho. Para Claudia, os discentes que realizaram seus estágios obrigatórios de maneira virtual não estavam aptos a enfrentar o cotidiano das salas de aula como docentes de modo presencial. Essa condição específica desses estudantes, qual seja, “enfrentar uma sala de aula sem nunca ter estado em uma sala de aula” – no caso assumindo o papel de professores –, seria, no entendimento de Claudia, uma situação muito grave.

4.2 Tipos de orientação

Apesar das diferenças existentes entre os entrevistados no que diz respeito ao locus de atuação profissional, em distintas regiões do país, em grandes e pequenos centros e em instituições públicas e privadas, a interpretação das narrativas é um elemento constitutivo da construção social das realidades organizadas e vivenciadas pelos sujeitos pesquisados. Conforme referência Santos (2009), a narrativa biográfica não só oferece acesso à vida do narrador, mas contribui para a realização de análises que permitem conexões entre os sujeitos e sua comunidade, uma vez que a biografia se constitui de processos vividos pela pessoa.

A partir da análise comparativa das experiências referentes às diferentes fases da pandemia e aos modos de enfrentamento aos desafios postos, dois tipos de orientação foram encontrados no que se refere ao modo de compreender e exercer a docência: a docência como processo relacional e a docência como processo instrucional.

a) Docência como processo relacional

O primeiro tipo de orientação se constitui a partir da verificação de um entendimento de que o exercício da docência é inseparável das relações que são estabelecidas com os alunos, com os pares, com a sociedade e com o objeto de conhecimento. Nesse caso, a identidade docente se confunde com a capacidade de construir e estabelecer laços, de criar vínculos e de consolidar relações.

Esse tipo de orientação pode ser verificado a partir da análise das narrativas de Ana e Elisabeth. Ambas significam a docência nas relações que vão estabelecendo ao longo da trajetória de construção da professoralidade. É inerente a esse tipo de orientação que a docência não é construída de modo solitário, dependendo, para sua plena efetivação, da força atribuída aos vínculos que a professoralidade vai constituindo em cada um.

Para o quadro de orientação do tipo relacional, as trocas – entre os pares, entre os alunos, entre as referências – são fundamentais para o entendimento do que é ser professor.

Foi emblemático notar que, para essas participantes, o próprio ambiente em que a entrevista aconteceu foi permeado pelo aspecto relacional: Ana começou a narrativa (virtual) de modo cauteloso e pausado e, aos poucos, foi estabelecendo um vínculo com a pesquisadora, chegando a se aproximar ou se afastar da tela sempre que precisava confidenciar ou enfatizar uma memória, enquanto Elisabeth insistiu para que a entrevista fosse presencial, escolhendo um local ao ar livre e um cenário vinculado à arte e poesia.

A análise das entrevistas propiciou, ainda, o entendimento de que esse tipo de orientação pode ser composto por dois subtipos distintos: **i) relacional interpessoal e ii) relacional intrapessoal.**

O primeiro subtipo (i) é representado pelo quadro de orientação construído a partir da análise da narrativa de Ana. Desde muito cedo ela estabeleceu com a docência uma relação de apego sentimental voltada especialmente para o contato com os alunos. Já no início do exercício da função docente, Ana trouxe para a centralidade da ação pedagógica a proximidade física com os estudantes, potencializada pela própria área de atuação dela, a Educação Física. No entanto, essa proximidade vai se transformando em alicerce onde é apoiada sua identidade como professora. Ao longo do relato, ela vai trazendo elementos que configuram a importância atribuída aos vínculos pessoais como cerne da sua prática: “minha aula funciona na relação professor-aluno”; “sempre fui uma professora olho-no-olho”; “a gente precisa criar laços pessoais antes de ser professor”, “a gente tem que ter aquela percepção que você vai ganhando na vivência e para isso tem que ter proximidade” e “eu nunca conversei tanto com meus colegas como nesse período” são exemplos, na sua narrativa, dessa centralidade nas relações. Somada à falta de familiaridade com as ferramentas virtuais, a perda do contato diário com os alunos foi um fator gerador de desconforto e frustração para Ana.

A entrevistada relatou ter buscado o apoio dos colegas professores e dos próprios alunos para passar por esse momento de grande instabilidade. Foi criando pontes e estabelecendo atalho – “depois eu fui fazendo dinâmicas para poder conhecer as pessoas porque eles tinham receio de abrir a câmera”; “eu mandava mensagem para o representante e fazia perguntas... e aí ...para ter um feedback”; “o pessoal tá assistindo, não tá, tá entendendo”; “me dê pistas porque eu gostaria de ser uma boa professora mas eu não consigo saber” são fragmentos narrativos que evidenciam a importância que Ana deposita na percepção dos alunos em relação a ela mesma e à sua aula.

Apenas quando conseguiu restabelecer esses laços com os alunos que Ana pôde ressignificar o espaço remoto e descobrir novos modos de exercer a docência. Ela foi “humanizando” o ambiente virtual e permitindo o amadurecimento dos vínculos; só então foi aberto o caminho para novos aprendizados e foi restabelecida sua identidade como professora: “Depois, no segundo ano, foi mais fácil”; “aprendi a tocar meu aluno sem tocar na mão” e “a Ana sabe que existe uma forma quieta e parada que também pode chegar até ele” são extratos narrativos exemplificadores daquilo que queremos dizer.

Já o segundo subtipo (relacional intrapessoal) pode ser estabelecido pelo quadro de orientação de Elisabeth. A entrevistada costura sua professoralidade perpassada pela arte. É com a arte e através dela que ela cria sua identidade docente. Seu lado artista impregna sua construção como professora, seu entendimento do ato de ensinar. Por exemplo, no início de sua narrativa, quando aponta “porque eu não quero nunca ser a criada eu quero ser sempre a criadora nesse sentido, então se eu passasse a sobreviver da arte eu iria ser a criada, né”, Elisabeth já delineava o lugar que a arte ocupava na sua trajetória profissional.

Ao longo de toda sua narrativa é possível identificar que é com a arte o seu vínculo primário: quando citou repetidamente os artistas que a inspiravam e eram seus referenciais teóricos; quando, no seu processo formativo de doutorado, buscou encontrar artistas entre os internos com transtornos psiquiátricos; quando pontuou que desde muito cedo decidiu “que eu não queria de jeito nenhum ensinar para quem não queria fazer arte”; quando criticou as exigências do MEC que a tornavam uma “criada e não uma criadora”; quando refutou as postagens dos alunos nas redes sociais porque roubava tempo criativo em sala de aula (“será que isso é digno de postar, é tão básico”). São diversos os trechos narrativos onde é possível depreender que sua relação com a arte era o pilar onde apoiava sua identidade docente.

Justamente por conta desse vínculo entre arte e docência – ou seja, um vínculo mais subjetivo, mais intrapessoal – é que Elisabeth pôde ressignificar o período pandêmico como um tempo de aprendizagem e de retomada. Ajudada pela decisão institucional de paralisar as atividades acadêmicas, conseguiu estudar novas técnicas, se dedicar a cursos de extensão, participar de seminários, estudar e retomar referenciais teóricos. Seu relato é pontuado por todas as atividades que puderam ser desenvolvidas por ela nesse período e que reativaram, de algum modo, um potencial docente que se encontrava rígido e delimitado, o que fica evidenciado, por exemplo, quando ela coloca “eu fui muito flexível eu flexibilizei tudo inclusive dentro de mim eu dizia assim não podemos ser tão rígidos”. Assim, na retomada das aulas (virtuais), Elisabeth trouxe para sua prática pedagógica elementos de renovação, incluindo uma abertura às ferramentas tecnológicas adquirida através da percepção de que outras possibilidades – artísticas, inclusive – poderiam ser ampliadas pelo ambiente virtual.

Quando ela disse que durante o período de aulas remotas, quando novas experiências práticas precisaram ser vivenciadas, “o mais importante foi essa partilha individual então eu percebi nos alunos uma compreensão na fala deles era como se fosse

assim, arte salva”, percebe-se que, para além das técnicas e das teorias, o vínculo de Elisabeth com seus alunos se apoiou no poder criativo e curador da expressão artística.

b) Docência como processo instrucional

Por sua vez, o segundo tipo de orientação aponta para o entendimento da docência como instrução. A docência se realiza a partir do processo instrucional e dele emana as condições de transformação do ser humano ou de pleno exercício de seu papel na sociedade. Quanto mais instruído, mais apto estará o aluno para enfrentar as imposições e as demandas do dia a dia, e, portanto, é fundamental que lhe sejam dadas as condições de plena instrução. A identidade docente é aderente à capacidade de manter as atividades pedagógicas e as funções institucionais a serviço do aluno. Nesse caso, as funções docentes ganham significado na medida em que são orientadas para o cumprimento das exigências institucionais, visando a manutenção das condições de acesso e permanência dos estudantes. Esse tipo de orientação foi construído a partir dos relatos de Paulo e Claudia. Ambos significam a docência como função social atrelada a um determinado fim – qual seja, a instrução do aluno.

Mais uma vez, a análise das narrativas possibilitou a identificação de dois subtipos: i) a instrução como ferramenta de transformação social; ou seja, **subtipo instrucional transformador** e ii) a instrução como adaptação social – dito de outra forma, **subtipo instrucional adaptativo**.

O primeiro subtipo, nesse quadro de orientação, entende a docência como instrução, porém com vistas a uma transformação social (**instrucional transformador**). É o que aponta a análise da narrativa de Paulo. Fica claro que ele identifica a docência com a transmissão dos conteúdos programáticos e com o funcionamento da instituição. Durante a pandemia, a preocupação do entrevistado girou em torno da escolha das ferramentas tecnológicas que melhor se adequariam ao ambiente virtual a fim de que o prejuízo programático dos conteúdos a serem aprendidos pelos alunos fosse o menor possível. Isso fica evidenciado quando Paulo explicita que “adquiriu uma mesa digitalizadora” e que, por se tratar de uma disciplina que lida com números, “foi até mais tranquilo a adaptação das aulas”.

Também parece claro, por outro lado, que essa preocupação (com os meios e modos de instrução) está diretamente ligada a um entendimento de que o grau de instrução do estudante é fundamental para que ele possa realizar uma transformação social em sua vida. O tempo todo a narrativa é carregada por uma espécie de sentimento de frustração,

palavra inclusive utilizada frequentemente no relato de Paulo, quanto às condições impostas pelo período pandêmico: frustração com o número de alunos que trancaram ou abandonaram o curso, com a inadequação das condições de acompanhamento das aulas por parte dos estudantes, com a luta do dia a dia que os obrigava a voltar para uma vida dura e com menos perspectivas. Isso sempre relacionado à importância da educação superior na vida desses alunos, explicitado quando ele coloca, por exemplo, “a gente teve até uma situação de um aluno que era cortador de cana, ele entrou na universidade ele não sabia falar ele não conseguia se expressar ele não tinha dicção adequada para falar e aí quando ele foi defender a gente foi vendo a forma que a universidade transformou”.

O entendimento de que a “universidade transforma” leva a narrativa de Paulo a se desenrolar em torno da vida acadêmica, da comunidade a ela pertencente, do trabalho exigido de todos para a manutenção do campus, da relação com os pares e das relações do cotidiano em torno da universidade, em um entrelaçamento que evidencia a importância atribuída por ele ao papel social da educação superior.

Claudia possui o mesmo quadro de orientação – a docência como instrução –, porém suas narrativas permitem a construção de um subtipo de orientação distinto do de Paulo: o entendimento da instrução como adaptação social (**instrucional adaptativo**).

Os elementos que permitiram a análise são, em parte, aderentes ao cargo de gestão ocupado pela entrevistada. Essa função, exercida concomitantemente à própria função docente, parece permear a construção da identidade profissional de Claudia. Sua narrativa gira em torno da preocupação com o atendimento das diretrizes advindas da direção geral da instituição no que diz respeito à adequação das aulas ao ensino remoto, compatível com a função de coordenadora. No entanto, Claudia trouxe para seu relato, em trechos de elevada densidade metafórica, duas importantes inquietações que permitiram a construção do subtipo: uma relacionada à formação deficiente dos alunos e outra relativa ao despreparo dos docentes da instituição no enfrentamento dos desafios passados e os futuros.

No que diz respeito aos alunos, a entrevistada apontou por diversas vezes as grandes lacunas de formação causadas pelo período pandêmico e que serão, segundo ela, “irreversíveis” e cujos efeitos “iremos enfrentar por muito tempo”. Por exemplo, ela pergunta a si mesma inúmeras vezes como será possível que esses estudantes – aptos ao mercado de trabalho, uma vez que foram aprovados em concursos para o exercício inicial da profissão – irão “enfrentar uma sala de aula sem nunca terem pisado em uma”, desconsiderando aqui outras esferas formativas ou mesmo outras experiências e vivências

advindas justamente das aulas remotas. Em outro momento, ela se preocupa com o fato de docentes “não-especialistas” em determinado assunto terem assumido disciplinas fora de suas respectivas áreas (devido a afastamentos e cortes), o que teria causado prejuízo no conteúdo programático e na plena compreensão das temáticas envolvidas. Esse débito poderia levar, na sua perspectiva, a um exercício medíocre da função docente posterior por parte dos futuros professores. O quadro orientativo de Claudia leva-a a projetar, de maneira imediata, a transposição entre aquilo que foi aprendido o que será ensinado, em um processo instrucional de direção única.

Outro elemento que apoia a interpretação dos dados da narrativa da entrevistada na direção do subtipo instrucional adaptativo é a visão que ela traz a respeito de seus pares e do enfrentamento da pandemia. No início, Claudia diz ter se espantado com o que ela chamou de “fragilidades da nossa própria formação”, se referindo ao fato de que os saberes docentes utilizados até então não eram mais suficientes frente aos novos desafios impostos e que outros saberes precisariam ser incluídos, em especial aqueles referentes ao uso de tecnologias. Segundo ela, foi preciso o advento da pandemia para que essa realidade adentrasse os muros da universidade, no que ela chamou de “acorda professor!”. A sociedade já trazia essa demanda tecnológica em seu cerne e o fato de professores não possuírem condições mínimas para o trabalho remoto (computador, acesso à internet, familiaridade com o ambiente virtual, entendimento teórico-metodológico etc.) seria sintomático dessa desconexão.

A entrevistada seguiu demonstrando sua angústia com o futuro dos professores da educação superior. No seu entendimento, uma boa parte desses docentes não aproveitou aquele momento para rever suas práticas e ampliar seus saberes, voltando a fazer “exatamente o que faziam antes” da pandemia quando as aulas presenciais retornaram. Essa atitude, ela pontua, é inaceitável “pois nada mais será como antes” e não cabem mais “as mesmas práticas e o mesmo jeito de dar aula, se o mundo mudou”. Não sem sofrimento, aponta: “aqueles que não se adaptarem estarão fora”.

4.3 Tipos de orientação: alguns comentários

Os tipos apresentados acima, assim como os subtipos propostos, são fruto da interpretação e da análise das narrativas dos participantes, os quais relataram livremente suas experiências. É importante que não se perca de vista, no entanto, que quadros de orientação são construídos de modo multifacetado (crenças, valores, significados) e

influenciados por diferentes condições impostas pela própria concretude da vida em interface com trajetórias formativas e profissionais.

A partir do exposto, gostaríamos de enfatizar um aspecto advindo do tratamento dos dados e que merece um comentário complementar: o lócus de atuação.

A importância do lócus de atuação no qual o professor exerce sua função já foi discutida anteriormente no bojo da presente pesquisa, notadamente no primeiro capítulo, a partir das reflexões de Cunha (2018) sobre as influências do contexto de atuação como elemento fundamental na construção da professoralidade docente. A autora lembra que a professoralidade, como profissão em ação, pressupõe uma prática que se dá num lugar e numa dimensão temporal; por conta disso, o professor influencia e é influenciado pelo espaço em que atua, pela cultura, pelos objetivos e valores constituintes de um determinado projeto educativo, emprestando à professoralidade, além de uma dimensão individual e subjetiva, um aspecto coletivo e cultural. Também Morosini (2000, p.14) aponta na direção da necessidade de entendimento das diferentes pressões sofridas pelos docentes conforme o tipo de instituição na qual ele atua e que incidem diretamente em sua a prática pedagógica, e esclarece que

[...] conforme o tipo de instituição de ensino superior em que o professor atua, sua docência sofrerá diferentes pressões. Se ele atua em um grupo de pesquisa em uma universidade, provavelmente sua visão de docência terá um forte condicionante de investigação. Já se ele atua numa instituição isolada [...] sua visão de docência terá um forte condicionante de ensino sem pesquisa, ou, quando muito, de ensino com pesquisa. A cultura da instituição e daí decorrente a política que ela desenvolve terão seus reflexos na docência universitária (Morosini, 2000, p. 14).

Dessa forma, é importante não perder de vista que os modos de enfrentamento da pandemia por parte dos docentes guardam uma estreita conexão com o contexto de atuação, as relações estabelecidas, o cargo e as atribuições, a carga horária, as condições de trabalho, o público-alvo; enfim, com elementos que vão costurando a prática docente e estabelecendo parâmetros para o seu exercício.

Foi diferente enfrentar a pandemia sendo docente de uma universidade pública em uma pequena cidade do nordeste ou de uma grande instituição de ensino particular localizada em um grande centro urbano. Foi distinto estar em sala de aula remotamente, passar esse período exercendo outras atividades acadêmicas ou em um cargo de gestão. O que se buscou nas análises, para além das diferenças, foram as semelhanças. Os modos

como a professoralidade foi sendo (re)configurada a partir da quebra da cotidianidade imposta pela pandemia e os enfrentamentos possíveis nos diferentes contextos de atuação.

O entendimento dos quadros de orientação dos entrevistados é basilar na discussão adiante, onde buscamos elementos para relacionar os tipos ideais com os movimentos da professoralidade, tendo como cenário o enfrentamento da pandemia. A partir daí, procuramos trazer para o debate da formação de professores, aspectos que possam guiar as reflexões na direção da ampliação do pleno exercício da função docente na educação superior frente às demandas da cotidianidade.

4.4 A pandemia e a professoralidade: os enfrentamentos e seus desdobramentos

Nosso objetivo ao realizar a presente pesquisa foi investigar os desdobramentos da pandemia de covid-19 sobre a constituição do docente da educação superior à luz do conceito de professoralidade docente.

Conforme discutido anteriormente, esse conceito nos traz a perspectiva de que a professoralidade é uma marca produzida no sujeito enquanto ele se torna professor, ao longo da sua trajetória docente. É um processo de construção subjetiva que se dá na/pela interação com o outro e nos/pelos enfrentamentos cotidianos (Bolzan, 2009).

Dessa forma, o agir docente transita e se constitui em uma intrincada relação entre o já visto e o já vivido com o ainda novo e o diferente. É no contexto em que a ação docente se desenrola que os professores vão dando significado às exigências e às necessidades da cotidianidade e vão transformando-as em novas e distintas configurações. Esse processo de idas e vindas, de elaborações e reelaborações, abrigam o sentir, pensar e agir docente, o que se dá ao longo da trajetória de formação do sujeito-professor, tecendo, desse modo, a professoralidade.

Os estudos de Powaczuk (2012) com professores da educação superior indicaram que a professoralidade docente pode ser compreendida a partir de duas categorias distintas, denominadas pela autora de **docência no imediatismo e personificação da docência**. Essas categorias permitiram que se revelasse a produção docente como sendo permeada por movimentos oscilatórios, denominados de **movimento de particularização** e **movimento de individuação**, os quais ocorrem, em maior ou menor grau, em ambas as categorias citadas.

A categoria denominada de docência no imediatismo está vinculada aos percursos formativos dos professores e ao ingresso no magistério superior.

Ocorre que, via de regra, os docentes da educação superior apresentam uma trajetória formativa atrelada a outras áreas do conhecimento (ofício primário) que não as específicas do magistério. Desse modo, ao serem confrontados com os desafios da docência cotidiana, buscam analogias e pragmatismos de outros campos, frutos de esquemas prévios de outras áreas de atuação, normalmente advindos de sua área de origem, de seu campo primário de atuação. Aqui, são as experiências externas à docência que servem de substrato para o pragmatismo docente.

Assim, na maioria dos casos, o enfrentamento das situações pedagógicas do dia a dia leva o docente a reproduzir/repetir esquemas gerais, mais aderentes à sua área de atuação primária, de modo acrítico, sem aprofundamentos teóricos inerentes ao fazer docente. Essa docência atrelada ao imediatismo é o que gera sentimentos de angústia e insegurança, expressos pelos próprios professores como uma solidão pedagógica (Powaczuk, 2012).

Já a categoria denominada por Powaczuk (2012) de personificação da docência é caracterizada pela configuração de analogias e de repertórios de saberes aderentes à própria prática pedagógica, fruto das vivências dentro do contexto de atuação. Começam a emergir questionamentos e buscas por elementos constitutivos específicos da docência. O domínio do campo pedagógico passa a ocupar espaços valorativos semelhantes ao antes dominado pelos saberes profissionais do ofício primário. A personificação da docência demanda aprofundamentos teóricos e reflexivos específicos do campo educacional para embasar os enfrentamentos dos desafios cotidianos.

Como discutido anteriormente, cada uma dessas categorias é permeada por movimentos oscilatórios que ocorrem em ambas, porém com níveis de objetivação distintos.

O movimento de particularização está relacionado aos processos de repetição/reprodução da atividade docente, os quais estão diretamente associados à esfera do cotidiano e que interrompem o devir docente, contribuindo para a alienação da própria docência – embora isso não se constitua em uma relação direta.

Por sua vez, o movimento de individuação está relacionado à suspensão da cotidianidade e à elaboração/ressignificação das práticas docente, permitindo novas e distintas possibilidades do fazer docente. É aqui que se encontram as possibilidades de ruptura e superação dos elementos alienantes do cotidiano docente, uma vez que, suspensas as condições que sevem de entrave ao devir docente, novas formas de agir, pensar e teorizar as práticas pedagógicas podem emergir e ser compartilhadas.

A partir das análises das narrativas e seguindo a proposta do método documentário, foi possível a construção de dois tipos ideais, cada um com dois subtipos distintos, apresentados e discutidos anteriormente neste capítulo.

O primeiro tipo ideal identificado foi denominado como tipo **relacional**. Os sujeitos inseridos nesse grupo possuem um quadro de orientação que os leva a significar a docência a partir das relações que vão estabelecendo ao longo da sua trajetória de construção da professoralidade. Nesse tipo ideal foi possível identificar dois subtipos: o relacional interpessoal – quando a força das relações estabelecidas com os outros é o que ocupa a centralidade das significações em relação à docência – e o relacional intrapessoal, caracterizado pelos fortes vínculos estabelecidos com a própria trajetória formativa e com a área de conhecimento a ela subjacente.

Por sua vez, o segundo tipo ideal foi denominado de **instrucional**. A docência se realiza a partir do entendimento de que instruir é o cerne do processo educativo e dele emanam as condições de transformação do ser humano ou de pleno exercício de seu papel na sociedade. Quanto mais instruído, mais apto estará o aluno para enfrentar as imposições e as demandas do dia a dia, e, portanto, é fundamental que lhe sejam dadas condições de plena instrução. A identidade docente é aderente à capacidade de manter as atividades pedagógicas e as funções institucionais a serviço do aluno. As análises permitiram a construção de dois subtipos: instrucional transformador – no sentido de que a instrução possui um caráter de transformação social – e instrucional adaptativo, que entende o processo educativo como instrução para uma maior adaptação do indivíduo ao contexto social no qual está inserido.

O esforço a partir do exposto até aqui será o de promover um diálogo entre os tipos e subtipos identificados e os movimentos de individuação e particularização da docência. O objetivo será buscar compreender como os quadros de orientação subjacentes a cada tipo e subtipo levaram a diferentes formas de enfrentamentos da pandemia de covid-19 e a distintos desdobramentos na professoralidade docente e, por consequência, na constituição do professor da educação superior.

4.4.1 A covid-19 e as formas de enfrentamento adotadas pelos docentes

Não restam muitas dúvidas de que a pandemia de covid-19 e seus desdobramentos, notadamente o ensino remoto emergencial, trouxeram inúmeros desafios e questionamentos para o campo pedagógico em geral e para a docência em

particular. Estudos e pesquisas a respeito dessa temática começam a apresentar seus resultados e devem apontar novas reflexões a respeito dos rumos da educação institucionalizada, bem como novos saberes sobre a docência e as práticas pedagógicas.

Foi um período desafiador para alunos e para professores, cujos reflexos ainda deverão ser sentidos, estudados e discutidos no campo educacional. Como todo desafio, foi também uma oportunidade para questionar o que vinha sendo feito, de que modo e com que finalidade. Em certa medida, todos os agentes envolvidos com a educação institucionalizada o fizeram. E o mais importante: enfrentaram a pandemia de covid-19 com galhardia, com os instrumentos que tinham à mão, com dedicação, com coragem e com respeito ao ato de educar.

Porém, não o fizeram do mesmo modo. Cada enfrentamento conta uma estória distinta, que entrelaça o pessoal, o profissional e o contexto de atuação. Cada professor participante dessa pesquisa, trouxe um relato que misturou presente e passado, que mexeu profundamente com o seu entendimento do significado de ser professor e com a sua professoralidade.

Apresentamos aqui uma entre várias possibilidades de entendimento desses enfrentamentos e dos desdobramentos na professoralidade. Optamos por fazê-lo a partir dos tipos sociais ideais construídos, tendo em vista os quadros de orientação que subsidiaram suas ações e que os levaram a agir como agiram e a reagir como reagiram. Também os movimentos da professoralidade foram abordados em uma relação dialógica com os contextos de atuação e os modos de enfrentamento. Ao final trazemos a voz desses professores e os entendimentos possíveis a respeito da própria professoralidade e os desdobramentos sobre o exercício da docência.

4.4.2 O tipo relacional e os movimentos da professoralidade

Esse tipo foi construído a partir das análises das entrevistas de Ana e Elisabeth.

Nesse quadro de orientação, os professores significam a docência a partir das relações que vão estabelecendo ao longo da construção da professoralidade. O que ficou documentado, e interpretado a partir das narrativas é que esses professores também estabeleceram uma espécie de relação com o período pandêmico.

Para eles, foi preciso um tempo de entendimento e de maturação para que o enfrentamento dos desafios impostos pela pandemia – e pelo conseqüente ensino remoto – pudessem ter espaço. Foi necessário reconstruir o entendimento a respeito da docência

para voltar a reconhecer-se como docente, o que demandou o estabelecimento de um vínculo com o próprio contexto pandêmico.

A paralisação das atividades presenciais levou-os a um período de suspensão da docência da forma como ela era entendida. Eles precisaram se reinventar e inventar novos modos de exercê-la. Foi um período angustiante para esses professores, uma vez que os impactou no que tinham de mais profundo e essencial na prática docente: a estreita relação com o próximo e com o objeto de ensino.

Assim, os impactos da pandemia, na categoria docência no imediatismo, foram percebidos logo no início do período. Os referenciais nos quais esses professores apoiavam a docência, e que lhes serviam como âncoras, foram abruptamente retirados.

Ana perdeu as relações interpessoais e Elisabeth perdeu seus momentos de relação com os processos artísticos, propiciados pelas aulas presenciais. Por consequência, aquilo que era reproduzido e repetido durante anos de docência e que servia como repertório para as atividades pedagógicas e para os enfrentamentos cotidianos, cedeu lugar ao desconhecido e ao incerto. Desse modo, as docentes experienciaram essa categoria de forma caótica e angustiada pela perda momentânea das referências e dos parâmetros de repetição e reprodução que marcam a prática no imediatismo.

Por outro lado, ao buscarem novos modos de exercer a docência, ao aprenderem novas técnicas, ao compartilharem novos saberes e experiências, os professores do tipo relacional criaram também novos olhares sobre a docência, ressignificaram o ato de ensinar e deixaram o novo entrar.

O movimento de individuação foi tomando corpo e eles foram personificando a docência.

Foi interessante perceber, a partir das narrativas, o modo como os professores do tipo relacional foram encontrando novas possibilidades de enfrentamento, à medida que conseguiam reestabelecer seus vínculos intrapessoais e interpessoais. Desse modo, o tipo relacional encontrou na personificação da docência o espaço de (re) elaboração, de onde tiraram o combustível para a ressignificação do ato de ensinar.

Ana, do tipo relacional interpessoal, parece ter sofrido de um modo mais profundo antes de ressignificar suas práticas pedagógicas. É compreensível que a perda do contato diário com os alunos e com os pares, aliada às inseguranças frente ao desconhecido - trazidas principalmente pelo uso de tecnologias e pela quebra do planejamento cotidiano -, tenha acarretado muita instabilidade aos docentes que se encaixam nesse tipo.

Já para os professores cujo vínculo mais forte com a docência encontra-se depositado no objeto de ensino e na área de interesse – o tipo relacional intrapessoal, nesta pesquisa representado por Elisabeth –, o período da pandemia parece ter trazido consigo uma oportunidade de reconexão. Ainda que a quebra das atividades diárias também a tenha atingido de modo doloroso, o suporte emocional oferecido pelos pares, em especial os que se encontravam fisicamente distantes, e pelas oportunidades de participação nos mais variados eventos da área levou-a a um período de reencontro consigo mesma e com as bases da docência da forma como ela conhecia.

Os professores relacionais interpessoais experimentaram a personificação da docência a partir do momento em que encontraram um caminho para humanizar o ambiente virtual. Descobrir modos de se conectar com os alunos, mesmo à distância, foi o que possibilitou a abertura deles a novas possibilidades didáticas e pedagógicas, assegurando que o vínculo emocional com os alunos fosse mantido e trazendo outras experiências para a prática diária.

Os docentes do tipo relacional intrapessoal foram buscar em suas âncoras internas a superação e os caminhos para o enfrentamento. Eles se refugiaram na relação que tinham e mantinham com seu objeto de ensino, com a paixão pela área de conhecimento que lhes é cara, pelo prazer em compartilhar, com os alunos e com os pares, o saber acumulado em suas respectivas áreas de conhecimento.

Ana e Elisabeth, em seus relatos, trouxeram a força e a importância das relações e dos vínculos estabelecidos para a compreensão do ato de ensinar. A adversidade trazida pela pandemia serviu para que refletissem a respeito do significado subjetivo da docência e do modo como exercem-na.

4.4.3 O tipo instrucional e os movimentos da professoralidade

Foi a partir da interpretação das narrativas de Paulo e Claudia, nas premissas do método documentário, que chegamos à construção do tipo social instrucional. Para aqueles docentes sob esse quadro de orientação, a pandemia foi enfrentada de modo mais pragmático, ainda que não menos angustiante e frustrante.

Passado o período inicial de confusão que acometeu indistintamente todos os professores de todas as instituições participantes da investigação, o quadro orientativo instrucional permitiu que esses docentes voltassem sua atenção para a magnitude da tarefa a ser enfrentada com mais assertividade no que diz respeito ao cumprimento do conteúdo

programático. Nesse caso, a preocupação imediata e o esforço empreendido foram na direção de estabelecer condições para a manutenção das aulas (remotas) e da permanência dos alunos no curso superior.

Assim, a análise das narrativas de Paulo e de Claudia permitiram a interpretação de que os docentes que se identificam neste tipo social buscaram motivação para enfrentar os desafios impostos pela pandemia no esforço de manter as atividades acadêmicas em funcionamento, tanto aquelas diretamente relacionadas ao exercício da docência quanto aqueles referentes ao funcionamento burocrático do campus.

A observância desse fato não leva ao entendimento de que não houve estranheza e sofrimento com a perda do contato diário com os alunos, pelo contrário. Os relatos de Claudia e Paulo deixaram claro como o período de suspensão das aulas e a posterior retomada no modo remoto fizeram-nos ressignificar a forma como exerciam a docência.

Foi tão difícil para Claudia e Paulo quanto foi para Ana e Elisabeth. No entanto, para eles, a lista de afazeres os direcionou a uma forma de enfrentamento distinta e isso se deu através dos quadros de orientação, os quais guiaram suas ações. Dessa forma, por significarem a docência através de seu caráter instrucional, as angústias da pandemia se traduziram justamente no cumprimento dessa função e na garantia das condições para sua efetivação.

No que diz respeito à construção da professoralidade e dos seus movimentos, no diálogo com o tipo social instrucional, foi possível delinear alguns entendimentos, tal qual passamos a discutir.

Na categoria docência no imediatismo, o movimento de particularização ficou bastante evidente na medida em que tanto Paulo quanto Cláudia buscaram naquilo que já faziam anteriormente as âncoras para a reorganização didática de suas aulas. Por exemplo, Paulo buscou instrumentos tecnológicos a fim de facilitar suas aulas, enquanto Claudia aprendeu a trabalhar em grupos menores (técnica que já utilizava no ensino presencial) no ambiente virtual. Dessa forma, a reprodução/repetição características desse movimento ganharam uma nova roupagem. O que já se fazia foi adaptado para a nova situação, sem necessariamente se tornar algo novo ou abrir espaços para possibilidades acadêmicas distintas. Essa categoria parece ter sido o território onde os professores do tipo instrucional mais encontraram abrigo durante a pandemia.

Claudia, identificada no subtipo instrucional adaptativo, concentrou suas forças (e também suas angústias) na superação daqueles problemas de ordem prática e que precisavam ser solucionados para que o conteúdo programático fosse cumprido dentro do

prazo. Desse modo, o cumprimento dos estágios, a realocação das aulas, a reprodução do material disponibilizado pela instituição de ensino para todo o Brasil, os métodos avaliativos e a não retenção dos alunos, entre outras questões de ordem prática, ocuparam a centralidade das ações de Cláudia, potencializadas pelo seu contexto de atuação.

Já para Paulo, identificado como pertencente ao subtipo instrucional transformador, o esforço foi pela continuidade do funcionamento das atividades institucionais, dentro de uma perspectiva de permanência do aluno até o final de sua formação. Os esforços de Paulo foram na direção de adaptar suas aulas o mais rápido possível para o ambiente virtual a fim de facilitar o acesso às aulas e o entendimento dos alunos sobre os assuntos tratados. Para Paulo, o impacto na vida de seus alunos, representado pelo abandono da faculdade, seria gigantesco, uma vez que a universidade transforma a realidade daqueles que logram êxito em se formar.

A categoria personificação da docência, para os professores do tipo instrucional, parece ter sido eclipsada pela enormidade das tarefas a serem realizadas. Isso não quer dizer que não houve movimentos de individuação (mais evidente nessa categoria) por parte de Cláudia e Paulo durante esse processo. Ambos criaram e recriaram modos de ensinar, de aprender e de compartilhar seus conhecimentos. No entanto, o quadro de orientação os levou a uma postura mais imediata, mais tarefaira e pragmática, deixando pouco espaço para elaborações teóricas que levassem a situações de maior criatividade didático-pedagógica.

Ficou evidente ainda que, para esse tipo social, a força do contexto de atuação no qual a docência é exercida é mais contundente do que para os docentes do tipo relacional.

Paulo, do tipo relacional, subtipo transformador – conforme já discutido –, possuía o entendimento de que a educação superior é, antes de tudo, um elemento de transformação social. O caráter instrucional atribuído por ele à educação superior ganha a dimensão de mudança da realidade social dos alunos. Instruir significa dar aos alunos as condições necessárias para uma maior compreensão do mundo e de um maior entendimento do papel social de cada um.

Por exercer a docência em uma região bastante desfavorecida do país, em uma cidade de pequeno porte, a narrativa de Paulo estava sempre entrelaçada à melhora das condições de vida proporcionada aos estudantes que conseguem terminar essa etapa da educação. Além disso, existia um forte vínculo de parceria entre todos que atuavam na instituição, onde funções acadêmicas diversas eram distribuídas/compartilhadas por todo o corpo docente. Isso se devia ao reduzido número de professores e funcionários frente

às demandas e exigências inerentes ao funcionamento de uma universidade pública, agravado pelo contexto geográfico específico. Desse modo, a angústia e a frustração de Paulo durante o período pandêmico, ficaram mais associadas às questões de manutenção das aulas e à permanência dos alunos na universidade, entendida como possibilidade de um futuro autônomo.

Foram poucos os momentos, no relato de Paulo, onde foi possível a interpretação de uma construção criativa e reflexiva a respeito da docência. Conforme seu quadro de orientação, os trechos narrativos trazidos por ele (e que, portanto, lhes eram significativos com relação ao momento enfrentado) giraram em torno da organização das atividades do campus e da preocupação com a evasão, forçada pela condição social dos alunos.

Já Claudia exercia a função docente em um contexto oposto ao de Paulo. Tratava-se de uma instituição privada, pertencente a um grande grupo educacional, na capital federal. Do tipo instrucional adaptativo, ela também acumulava a função de coordenação do curso de formação de professores. Claudia entendia o caráter instrucional da educação superior como forma de adaptação social – em especial, ao mercado de trabalho. Preocupava-se, portanto, em dar aos alunos condições para competirem de forma justa pelas vagas disponíveis para o ingresso inicial na carreira docente. Seu quadro de orientação dirigiu suas ações no sentido de organizar as atividades acadêmicas para o cumprimento dos conteúdos programáticos estabelecidos e das exigências impostas pela instituição. Mais uma vez, o contexto de atuação foi determinante para as escolhas realizadas.

Por se tratar de um grupo educacional de escala nacional, as diretrizes para o enfrentamento da pandemia chegaram, vindas da administração central geral da instituição, de modo pronto e acabado, cabendo aos docentes e à coordenação segui-las o tanto quanto possível. Desse modo, Claudia oscilou entre as duas funções acadêmicas – professora e coordenadora – com angústias e sofrimentos distintos, dentro do seu tipo de orientação. No papel de professora, vivenciou os problemas com os aparatos tecnológicos e o novo ambiente virtual; na condição de coordenadora, enfrentou questões organizacionais e precisou lidar com os problemas de adaptação apresentados pelos professores do curso.

As preocupações, no entanto, se mantiveram atreladas ao cumprimento do programa definido, às atribuições das aulas, à organização prática da grade curricular. Sua narrativa esteve sempre entrelaçada com a preocupação a respeito da necessidade de preparar os alunos para enfrentar os concursos públicos, as entrevistas de emprego e a

concorrência no mercado de trabalho. A impossibilidade de realizar os estágios práticos foi o cerne de suas angústias, uma vez que, segundo seu entendimento, essa lacuna na formação impediria os futuros professores de estarem aptos para enfrentar as salas de aula.

Ainda no relato de Cláudia, foram poucos os trechos narrativos que evidenciaram processos de reflexão e criação, ainda que, conforme discutido, esses processos sejam constitutivos da professoralidade.

Paulo e Cláudia, em seus relatos, trouxeram o profundo respeito pela profissão de professor e pela função que exercem na sociedade.

4.5 A formação continuada do professor universitário

É importante deixar registrado que as análises aqui apresentadas de modo algum pretendem minimizar os processos de construção reflexiva e criativa de qualquer um dos tipos sociais apresentados.

É inerente à professoralidade, conforme referenciam Bolzan (2009), Bolzan e Isaia (2006), Isaia (2000) e Powaczuk (2012), o processo de permanente instabilidade que acompanha o tornar-se professor ao longo da jornada docente. Os professores estão sempre criando, refletindo, reproduzindo e repetindo.

O fato de quadros de orientação diferentes trazerem à luz tipos de enfrentamentos distintos em momentos de quebra do cotidiano e de emergência, assim como imposto pela pandemia, não está relacionado a juízos de valores que privilegiem um quadro de orientação em detrimento de tantos outros possíveis de interpretação.

Todos os docentes criaram, produziram, repetiram, reproduziram durante o período da pesquisa... essa é a beleza da professoralidade.

O que a pesquisa demonstrou é que tipos sociais diferentes apresentam propostas de enfrentamento diversas, em conexão com suas realidades concretas e com seus contextos de atuação e, ainda, com a forma como cada professor significa a docência.

Trazer esse aspecto para as discussões é um modo de ampliar o debate a respeito do campo da formação de professores em direção a propostas que propiciem lugares, espaços e territórios de reflexão compartilhada a respeito da prática docente (Cunha, 2008), mas que respeitem os movimentos de cada um rumo à construção da professoralidade.

O oferecimento de programas de formação continuada específicos para a docência na educação superior ainda é recente nas instituições de ensino. Poucas são aquelas que apresentam uma preocupação com a pedagogia universitária e que buscam preparar docentes de outras áreas do conhecimento para questões inerentes à docência no nível superior (Magalhães, 2021).

Conforme discutido, esses conhecimentos são constitutivos do movimento de individuação da docência e essenciais para sua personificação. Só assim os docentes podem fugir dos processos de particularização que os empurram para uma docência no imediatismo.

O entendimento e a valorização dos processos através dos quais cada docente constrói sua professoralidade devem permear as discussões a respeito da formação continuada para o magistério superior a fim de evitar a armadilha de propostas unificadoras e de “fórmulas do sucesso” que *ensinam* o professor a *ensinar*.

Conforme pontua Magalhaes (2021, p. 1),

A diluição da matriz moderna da educação superior nos atuais contextos socioeconômicos tem vindo a traduzir-se na hegemonia dos discursos de mercado e na centralidade do princípio da performatividade e da relevância econômica, desafiando a especificidade das Instituições de Ensino Superior. A integração das tecnologias digitais na educação e na sua governação reforça a gramática política que tem vindo a hegemonizar o campo do Ensino Superior, sendo a crise pandêmica um catalisador das mudanças em curso.

Discursos homogeneizadores já permeiam o campo universitário sob a ideia hegemônica das novas demandas da sociedade. Esse é um projeto muito forte de universidade que vem ganhando espaço entre os mais diversos atores sociais, na esteira das orientações de organismos internacionais.

Algumas propostas de transformação da educação na direção de um futuro mais afinado com o novo milênio já povoam os discursos educacionais, como, por exemplo, o regresso da educação a esferas domésticas e familiares, a personalização das aprendizagens e um recurso sistemático às tecnologias e à inteligência artificial (Nóvoa; Alvim, 2021b).

A escola contemporânea vai na direção da incorporação de símbolos e discursos de outros campos de conhecimento, no sentido de fundamentar suas práticas pedagógicas e apresentar-se como inovadora. Daí o crescimento da quantidade de propostas alternativas que lançam mão de elementos da cultura pop (*gamificação* e cultura *maker*),

da psicologia emocional (inteligência emocional para o desenvolvimento de habilidades de liderança e tomada de decisões) e do campo econômico (educação financeira, empreendedorismo) para propiciar condições de formação de um sujeito apto a enriquecer cada vez mais cedo, naquilo que se conhece como pedagogias empreendedoras (Castro e Silva, 2023).

As pedagogias empreendedoras pautadas no discurso neoliberal

valorizam uma ética meritocrática, que incita os sujeitos a conduzir suas vidas de modo individual, investindo na profissionalização e na educação permanente sob a promessa de um futuro de sucesso, resultado do próprio desejo. Além disso, há um estímulo ao consumo de serviços como mentoria, análise de risco e capitalização e a toda ordem de assessorias especializadas na formação do empreendedor profissional. Os ensinamentos transmitidos por essas pedagogias colocam em circulação um conjunto de sentidos a respeito dos saberes e competências que devem integrar a formação dos sujeitos contemporâneos (inovação, polivalência, autoaprendizado etc.) que vão tensionar as pedagogias escolares (Castro e Silva, 2023, p. 89).

É esse mesmo discurso que adentra a universidade, em especial a partir da forte privatização enfrentada por essa etapa da educação a partir dos anos 90 e que empurrou definitivamente o ensino de nível superior para a lógica mercantil da livre concorrência.

Para Magalhães (2021, p. 1),

A crescente ênfase na relação do Ensino Superior com o desenvolvimento econômico e social e na articulação da formação superior com as necessidades do, sempre em mudança, mercado de trabalho e das reformas da governação e da gestão das instituições tem vindo a marcar o desenvolvimento e a configuração da educação superior, um pouco por todo o mundo. Instituições transnacionais, como o Banco Mundial, a UNESCO, a OCDE e a União Europeia, através dos mecanismos de soft law, têm sido, de facto, indutoras de mudanças e transformações que contribuem para transformar a face da educação superior e a relação entre massificação e democratização do Ensino Superior. Nestes desenvolvimentos, o que surge como importante foco de discussão é a educação proporcionada pelas Instituições de Ensino Superior, consubstanciada nas experiências educativas dos(as) seus(suas) estudantes.

Como ficam as políticas de formação de professores e de formação continuada de docentes nesse cenário a partir dos desdobramentos da pandemia sobre o professor e sobre sua identidade?

O uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) precisa ser considerado parte integrante dos cursos de formação continuada em serviço, uma vez que

a presente pesquisa evidenciou a dificuldade dos professores quando defrontados com a necessidade de dominá-las de forma imediata.

No entanto, essa habilidade deve ser desenvolvida em uma perspectiva que refute a racionalidade instrumental, e que busque empoderar a classe docente, situando a formação desse profissional da educação em uma perspectiva autoral.

Apesar das mazelas geradas pela desigualdade social e pelo descaso com os mais vulneráveis, momentos como o da pandemia de covid-19 apresentam-se como impulsionadores de transformações (nem sempre bem-vindas ou desejáveis) que devem ser compreendidas em profundidade e discutidas à exaustão.

Os processos de formação possibilitam a inserção do professorado nesse contexto de complexidade? Consideram os processos a partir dos quais professores se tornam professores, seus quadros de orientação, suas estratégias de enfrentamento e seus aprendizados frente às emergências?

Existe um projeto de universidade que tenha a preocupação de superar as dificuldades enfrentadas pelos professores e que considere suas reais necessidades? Ou os professores não fazem parte do novo projeto de universidade, que atende a uma sociedade da era digital e da inteligência artificial?

Reafirmar o papel do professor, em qualquer projeto de universidade, é reafirmar a dimensão humana que nos distingue como humano-genéricos. É continuar lutando por uma sociedade digna de toda a diversidade que nos caracteriza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão social: o fio que costurou a professoralidade em tempos de pandemia

A presente pesquisa teve a ambição de buscar compreender como professores da educação superior enfrentaram a pandemia a partir de seus respectivos contextos de atuação e dos quadros de orientação que dirigiram suas escolhas.

O diálogo foi com a construção da professoralidade através dos movimentos que a constituem, com o objetivo de contribuir para o entendimento da constituição do professor e da discussão a respeito da sua formação.

Na compreensão de que a pandemia de covid-19 foi um momento de desafios para docentes de todas as etapas da educação, voltamos nosso olhar para o docente que forma docentes e os convidamos a contar *o que* fizeram e *como* fizeram; o entendimento do *porquê* fez foi parte do esforço realizado nesta pesquisa.

A pandemia atingiu a todos e ao mesmo tempo. No entanto, os professores não enfrentaram a situação do mesmo modo. Cada um, com suas angústias, frustrações, inseguranças e desalentos, precisou tirar o melhor de si para continuar no exercício da função.

A questão tecnológica, sem dúvida, se apresentou como um imperativo a todos. Foi difícil para os docentes que se acostumaram a apoiar suas práticas no contato diário e presencial com seus alunos. O que já se anunciava como ventos do futuro, materializou-se no imediatismo do cotidiano: a educação foi virtual por mais de um ano letivo inteiro.

Ainda precisaremos nos debruçar por muitos anos para a devida compreensão dos desdobramentos do período pandêmico no campo educacional.

Ao chegar ao fim desta contribuição para a pesquisa em Educação, um último ponto merece ganhar um espaço na discussão.

Independentemente do contexto de atuação, do quadro de orientação e dos modos de enfrentamento, todos os participantes da pesquisa, ao serem indagados sobre o que poderiam apontar como tendo sido mais significativo para a construção da própria professoralidade e que só a pandemia teria sido capaz de mostrar, foram unânimes em responder: o reconhecimento da diversidade social dos alunos.

A dimensão humana apresentou sua força.

Todos os docentes trouxeram para sua narrativa o fato de que a pandemia escancarou a desigualdade social dos alunos. De algum modo, a sala de aula os nivelava. Se, por um lado, esse fato pode ter seus aspectos positivos, por outro, mascarou a

realidade concreta dos alunos. A constatação de que os discentes enfrentavam realidades distintas e dos desafios que se impunham a cada um para a permanência no curso superior foi como uma chamada de volta ao mundo real. Reconhecer isso foi muito sofrido para todos os docentes entrevistados, ainda que de modos diferentes.

Ana (relacional interpessoal) tinha certeza de que conhecia muito bem seus alunos. Se orgulhava do contato próximo que mantinha com eles, do vínculo, da cumplicidade. A pandemia mostrou que isso não era inteiramente verdade. Com muita dor, reconheceu que não conhecia os detalhes das realidades deles – e eram realidades muito duras. *“Quando um aluno chega atrasado hoje às minhas aulas, me vem à cabeça tudo o que precisou enfrentar para estar ali naquele momento; hoje minha posição é de acolhimento e empatia”*.

Ana não será mais a mesma professora.

Elisabeth (relacional intrapessoal) aprendeu com a pandemia que a solidariedade que se estabeleceu nos momentos difíceis fez de seus alunos gigantes aprendizes. Eles trocaram, ajudaram, apoiaram uns aos outros. A pandemia mostrou para ela a verdadeira alma artística de seus alunos. *“Foi lindo ver como dividiram os materiais, como encontraram novas formas de trabalhar, como acharam outras formas de expressão artística no trabalho compartilhado. A carência os uniu”*.

Elisabeth não será mais a mesma professora.

Paulo (instrucional transformador) compreendeu que o maior enfrentamento de seus já carentes alunos dizia respeito à própria sobrevivência. Eles não puderam estudar porque tinham que garantir o sustento da família. Não tinham garantidas as condições de acesso aos tão necessários auxílios governamentais, e o que dizer a respeito das condições de acesso ao ensino remoto? Antes de transformar a realidade social na qual viviam, a luta era pela manutenção dessa realidade. A pandemia mostrou que o pouco pode ser ainda menor. *“Eu perguntava – onde está fulano, beltrano, e me diziam: teve que largar o curso para cuidar dos pais, da roça, perdeu o emprego, não tem celular, não tem internet [...] enfim [...] será que vão voltar? Ver o campus vazio na retomada foi o que mais doeu”*.

Paulo não será mais o mesmo professor.

Claudia (instrucional adaptativo) se preocupava com o futuro dos professores que foram formados durante a pandemia, que não terão as mesmas condições de igualdade na entrada no mercado de trabalho e que, por conta disso, podem vir a perder a chance pela qual esperaram e investiram nos anos da graduação, às custas de lanches e bijuterias

vendidas na sala de aula para ajudar a pagar a mensalidade da faculdade. Sem falar nos colegas que perderão o emprego caso não consigam se adaptar às novas exigências da instituição em termos de práticas pedagógicas e domínio da tecnologia. “*Meus colegas voltaram a fazer exatamente a mesma coisa que faziam antes [...] as mesmas aulas, as mesmas metodologias... não aprenderam nada com a pandemia. Só que não vai ter mais lugar para eles, nem aqui nem em lugar nenhum e não sei se eles estão entendendo isso [...]*”.

Claudia não será mais a mesma professora.

A professoralidade de cada um deles foi reconfigurada pela pandemia, porque assim é a professoralidade, os movimentos que a compõem e os fios que a tecem.

Ao se debruçar sobre o período pandêmico e ao buscar compreender como os professores da educação superior enfrentaram os desafios impostos, a pesquisa demonstrou que os quadros de orientação e os contextos de atuação dos docentes definiram os caminhos escolhidos e as opções feitas, na busca de manter o compromisso assumido – com eles mesmos e com os alunos – quando se decidiram pela docência no nível superior.

A partir do diálogo entre os tipos construídos e os movimentos da professoralidade, a pesquisa evidenciou, ainda, que o processo pelo qual nos tornamos professores é, ao mesmo tempo, individual e coletivo.

Particularmente, o coletivo mostrou sua força durante a pandemia. Os relatos apontaram para uma união entre os professores, durante o período pandêmico, que rompeu com o isolamento tão característico na docência do ensino superior. Todos precisaram de todos, em maior ou menor medida, para manter as universidades abertas e garantir a formação de seus alunos.

Mais ainda, a pesquisa demonstrou um processo de resistência política por parte dos docentes entrevistados. Apesar das influências externas e dos desafios que lhes foram apresentados, os professores decidiram ficar e lutar. Cada um a partir de sua perspectiva pessoal, de seu lócus de atuação e de seu quadro de orientação, escolheu suas armas, frente a um inimigo comum e a todos desconhecido. Enfrentaram seus medos e suas inseguranças. Demonstraram suas fragilidades e se abriram para o outro. Saíram fortalecidos e mais sensíveis às necessidades dos alunos e dos colegas.

O método documentário permitiu a interpretação do sentido documentário das ações realizadas pelos entrevistados: tinham o aluno, e suas necessidades, como

preocupação central. O sentido documentário das ações, demonstrou que frente à emergência da covid-19, esses *professores* foram mais *docentes* do nunca.

Haverá desdobramentos na identidade profissional do docente da educação superior, em uma perspectiva de coletividade, na direção de exigir programas de formação continuada em serviço, que os prepare para novas emergências que certamente virão? Seria um legado positivo para um evento tão desafiador.

Como pesquisadora, foi uma jornada transformadora. Ouvir as narrativas dos entrevistados, dividir suas angústias, compreender suas inseguranças e reconhecer em cada relato parte da minha própria trajetória me tornou ainda mais parte desse coletivo, tão parecido e ao mesmo tempo tão distinto.

Eu não serei mais a mesma professora.

REFERÊNCIAS

APPEL, Michael. La entrevista autobiográfica narrativa: fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes em México. **Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research**, [S. l.], v. 5, n. 2, e16, 2005. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-6.2.465>.

BARBOSA, Isabelle; BATISTON, Adriane; MEDEIROS, Arthur. Análise do ensino de Fisioterapia no Brasil durante a pandemia de COVID-19. **Fisioterapia em Movimento**, Prado-Velho, v. 34, e34103, 2021.

BAUER, Martin; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. 516 p.

BEZERRA, Marcos; MESQUITA, Juliana; Brazil cannot stop: Meritocratic ideology in an unequal country. **Gender, Work, and Organization**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 446-460, 2021.

BOHNSACK, Ralf. A multidimensionalidade do *habitus* e a construção de tipos praxiológica. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 22-41, 2011. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v12i2.1186>.

BOHNSACK, Ralf. **Pesquisa social reconstrutiva: introdução aos métodos qualitativos**. Petrópolis: Vozes, 2020. 418 p.

BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 67-86.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Aprendizagem docente e processos formativos: movimentos construtivos da professoralidade na educação básica e superior**. Santa Maria: UFSM, 2009. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e integrado CNPq/PPGE/CE/UFSM.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. A construção do conhecimento pedagógico compartilhado na formação de professores. *In*: FREITAS, Daisi; GIORDANI, Estela Maris; CORRÊA, Guilherme Carlos. **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria. Aprendizagem docente no ensino superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. **UNirevista**, São Leopoldo, v.1, n.1, 2005. IV Congresso Internacional de Educação.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 60, p. 489-501, 2006.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria A. O conhecimento pedagógico compartilhado no processo formativo do professor universitário: reflexões sobre a

aprendizagem docente. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: PEDAGOGIAS (ENTRE) LUGARES E SABERES, 5., 2007, São Leopoldo. **Anais [...]**. São Leopoldo: Unisinos, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 12, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 14/2022. Diretrizes Nacionais para o Ensino e Aprendizado por competências e para a pesquisa institucional presenciais, mediados por tecnologias de informação e comunicação. Aprovado em 5/7/2023.

BRITO, Jéssica Viviane da Cunha Silva; RODRIGUES, Solange dos Santos; RAMOS, Anátalia Saraiva Martins. Lições aprendidas da experiência dos docentes no ensino remoto no contexto da pandemia da covid-19. **Holos**, Natal, v. 4, p. 1-25, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2021.11614>.

CANAZA-CHOQUE, Franklin. Ensino superior na quarentena global: interrupções e transições. **Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria**, Lima, v. 14, n. 2, e1315, 2020.

CASTRO e SILVA, Andréa Carla. **Efeitos do discurso neoliberal na educação: o projeto de vida como dispositivo pedagógico de formação do sujeito-empresa**. 2023. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

CLARK, Burton R. The Academic life: small worlds, different worlds. **Educational Researcher**, [S. l.], v. 18, n. 5, p. 4-8, 1989. DOI: <https://doi.org/10.2307/1176126>.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 111, p. 47-69, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000300003>.

CUNHA, Maria Isabel. Inovações: conceitos e práticas. *In*: CASTANHO, Maria Eugênia; CASTANHO, Sérgio (org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001. p. 125-136.

CUNHA, Maria Isabel. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 3, p. 525-536, 2004.

CUNHA, Maria Isabel. **O Professor Universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira e Marins editores, 2005.

CUNHA, Maria Isabel. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 3, p. 182-187, 2008.

CUNHA, Maria Isabel. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, 2016.

CUNHA, Maria Isabel. Docência na educação superior: a professoralidade em construção. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, 2018.

DUARTE, Newton. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 19, p. 67-80, 1993.

FREIDSON, Eliot. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 141-154, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz & Terra, 1992.

GARCIA, João Otavio; NASCIMENTO, Lucas Albuquerque do; PADILHA, Pâmela Andreza; LORENZI, Karina Smania De; BORGES, Marcelo Gules. Pandemia da Covid-19 como fenômeno integral e central na educação em ciências. **Holos**, v. 1, p. 1-14, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2021.11634>.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, Martin; GASKELL, Gaskell (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 64-89.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli; Eliza A. D. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.) **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-38.

GERMANO, Idilva. Aplicações e implicações do método biográfico de Fritz Schütze em Psicologia Social. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 3, p. 1-10, 2004.

GERMANO, Idilva; SERPA Francisca Adriana. Narrativas autobiográficas de jovens em conflito com a lei. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 3, p. 9-22, 2008.

GOSS, Karine Pereira. Trajetórias militantes: análise de entrevistas com professores e integrantes do movimento negro. *In*: WELLER, Wivian Jany; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 223-238.

GUILBAUTH, José; GUILBAUTH, Itzel. Salas de aula virtuais como ferramentas facilitadoras de aprendizagem durante o confinamento por covid-19. **Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación**, La Paz, v. 4, n. 16, p. 439-449, 2020.

HELLER, Agnes. O cotidiano e a história [recurso eletrônico]; tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. *In*: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000. p. 35-60.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. **O professor do ensino superior: no entrelaçamento da trajetória pessoal com a profissional**. Seminário Internacional: pessoa adulta, saúde e educação. Porto Alegre: PUCRS, 2005.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 121-134, 2004.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Construção da profissão docente; professoralidade em debate: desafios para a educação superior. *In*: CUNHA, Maria Isabel da (org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007. p. 161-177.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas críticas**, v.14, n.26, p. 43-60, 2008. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v14i26.3424>.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, **Martin**; GASKELL, **George** (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis: Vozes; 2015. p. 90-113.

LOBATO JUNIOR, Antonio; BRITO, Cesar Lobato. A gestão da identidade profissional do professor universitário: uma análise crítica. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 182-207, 2020.

MAGALHÃES, Antonio. Caminhos e dilemas da educação superior na era do digital. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.249245>.

MANNHEIM, Karl. On the interpretation of Weltanschauung. *In*: MANNHEIM, Karl. **Essays on the sociology of knowledge**. London: Routledge & Kegan Paul, 1952. p. 33-83.

McINNIS, Craig; JAMES, Richard; HARTLEY, Robyn. Trends in the first-year experience in Australian universities: evaluations and investigations. Canberra: University of Melbourne, 2000. Programme Higher Education Division. Available from: http://www.dest.gov.au/archive/highered/eippubs/eip00_6/fye.pdf. Cited: 5 April 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 80 p.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. *In: MOROSINI, M. (org.) Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.* 2. ed. Brasília: Plano, 2000. p.11-20.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado; NEZ, Egeslaine de. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 55, p. 79-81, 2021. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10923/24919>. Acesso em: 5 set. 2021.

MOZZATO, Anelise; SGARBOSSA, Maira; MOZZATO, Fernanda. O que aconteceu com os que ensinam? O impacto da Covid-19 sobre a rotina e a saúde dos professores universitários. **Revista Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 9 p. 487-508, 2021. Suplemento 2. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/57959>. Acesso em: 18 jan. 2021.

MUYLAERT, Camila J.; SARUBBI JR. Vicente; GALLO, Paulo Rogério; ROLIM NETO, Modesto L.; REIS, Alberto O. A. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v 48, n. 2, p. 193-199. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027>. Acesso em: 15 maio 2021.

NOHL, Arnd-Michel; OFNER, Ulrike Selma. Migrantes altamente qualificados; oportunidades, restrições e motivos da imigração. *In: WELLER, Wivian Jany; PFAFF, Nicole (org.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática.* 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.239-252.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza; CAVALCANTE, Társo Ribeiro. Cultura digital e recursos pedagógicos digitais: um panorama da docência na Covid-19. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 45, p. 8-32, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8309>.

NÓVOA, Antônio; ALVIM, Yara. Os professores depois da pandemia. **Educação e Sociedade**, v. 42, 2021a. Dossiê Democracia, escola e mudança digital: desafios da contemporaneidade. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BRrGZc6MdXM6PtJzZ5sMNHg/?lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2022.

NÓVOA, Antônio; ALVIM, Yara. Covid-19 e o fim da Educação: 1870-1920-1970-2020. **Revista História da Educação**, v.25. p.1-20. 2021b, Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/110616>. Acesso em: 16 out. 2021.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Glossário. *In: MOROSINI, Marília (org.) Enciclopédia de Pedagogia Universitária.* Porto Alegre: INEP/ RIES, 2006. p. 400.

OTTE, Janete. **Trajatória de mulheres na gestão de instituições públicas profissionalizantes: um olhar sobre os Centros Federais de Educação Tecnológica.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=136102. Acesso em: 5 abr. 2021.

PATTO, Maria Helena Sousa. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**, v.16, p. 119-141. 1993.

PENNA, Maura. **O que faz ser nordestino**. São Paulo: Cortez, 1992.

PEREIRA, Marcos Villela. A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. 1996. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

PEREIRA, Maria do Mar. Researching gender inequalities in academic labor during the COVID-19 pandemic: avoiding common problems and asking different questions. **Gender, Work, and Organization**, [S.l.], v. 28, p.498-509, 2021. Supplement 2.

PONTES, Hamanda; BASSALO, Lucélia. **Jovens mulheres, trajetória escolar e narrativas biográficas**: considerações sobre a reconstrução de um caso empírico. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 20., 2021, Belém. **Anais eletrônico** [...]. Belém: UFPA, 2021. Disponível em: <https://www.sbs2021.sbsociologia.com.br/>. Acesso em: 18 nov. 2023.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg. **Movimentos da professoralidade**: a tessitura da docência universitária. 2012. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg; BOLZAN, Doris Pires. A construção da professoralidade do professor do ensino superior. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCRS, 2009.

QUESTA-TORTEROLO, Mariela; RODRIGUES-ZIDAN, Eduardo; VAILLANT, Denise. Pandemic and Teacher's Perceptions About Emergency Remote Teaching: The Uruguayan Case. **Revista Electrónica Educare**, v. 26, n. 1, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.4>.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **The Specialist**, v. 39, n. 3, p. 1-14, 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos sobre Educação**, ano XI, v. 12, n. 13, 2005.

ROMAÑA, Teresa; GROS, Begoña. ¿La profesión del docente universitario del siglo XXI: cambios superficiales o profundos? **Revista de Enseñanza Universitaria**, Sevilha, n. 21, p. 7-35, 2003. Disponible en: dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=865634. Acesso em: 13 ago. 2022.

SCHÜTZE, Fritz. Pressure and guilt: war experiences of a young German soldier and their biographical implication (part 1). **International Sociology**, v. 7, n. 2, p. 187-208, 1992a.

SCHÜTZE, Fritz. Pressure and guilt: war experiences of a young German soldier and their biographical implication (part 2). **International Sociology**, v. 7, n. 3, p. 347-367, 1992b.

SCHÜTZE, Fritz. **Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives**: how to analyse autobiographical narrative interviews – part 2. [S.l.: s.n], 2010. Available from: <https://www.semanticscholar.org/paper/Biography-Analysis-on-the-EmpiricalBase-of-How-toSchu%CC%88tze/96d46c40b132aca46eb28573c04b00ea11d58723?pdf>. Cited: 15 May 2021.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian Jany; PFAFF, Nicole (org.) **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 210-222.

SELLA, C. A. Retratos de um profissional em crise: os docentes em tempos de mudança. 2006. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes. 2014.

THADATHIL, George; CHAMBI, Willy; PRASAD, Yadika; ROJAS SILVA, Érika G. Colégio Salesiano da Índia e a Universidade Salesiana da Bolívia no contexto da pandemia. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 46, n. 3, p. 287-301, 2020.

VALE, Ana *et al.* Education and innovation: impacts during a global pandemic in a higher education institution. **SHS Web of Conferences**, v. 92, p.1053, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219201053>.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael; KIELING, Helena. Metodologias ativas e recursos digitais para o ensino de L2: uma revisão sobre caminhos e possibilidades. **Ilha Desterro**, Florianópolis, v. 74, n. 3, p. 353-368, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e80662>.

WELLER, Wivian Jany. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, n. 13, p. 260-300, 2005.

WELLER, Wivian Jany. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, 2006.

WELLER, Wivian Jany. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPeD, 32., 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPeD, 2009. p. 1-16.

WELLER, Wivian Jany. **Minha voz é tudo que tenho**: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

WELLER, Wivian Jany; SANTOS, Gisele; SILVEIRA, Rogério L. L.; ALVES, Adilson F.; KALSING, Vera S. S. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. XVII, n. 2, p. 375-396, 2002. Dossiê Temático: Inovações no campo da metodologia das ciências sociais.

WELLER, Wivian Jany; OTTE, Janete. Análise de narrativas segundo o método documentário: exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Civitas**, v. 14, n. 2, p. 325-340, 2014.

ZABALZA, Miguel Angel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, Miguel Angel. Ser profesor universitario hoy. **La Cuestión Universitaria**, n. 5, p. 69-81, 2009. Disponible em: <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338>. Acceso en: 18 jan. 2022.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro das Entrevistas Narrativas^{7,8}

1) PREPARAÇÃO

Exploração do campo e preparação de questões exmanentes.

As questões exmanentes referem-se às questões da pesquisa ou de interesse do pesquisador que surgem a partir da sua aproximação com o tema de estudo ao elaborar a revisão de literatura e aprofundamento no tema a ser pesquisado (exploração do campo).

QUESTÕES EXMANENTES

a) Quais desafios profissionais (pedagógicos, metodológicos, formativos) foram mais impactantes para o participante durante esse período?

b) Em que medida o enfrentamento desse período o levou a repensar sua prática pedagógica (estratégias, saberes) e como foi esse caminho (que pressões e quais desafios)?

c) Como se deu esse processo no coletivo? Como o participante enxerga o outro nesse processo (colegas, alunos, outros agentes)? Como enxerga o papel da instituição na qual exercia a docência durante o período pandêmico?

d) Como isso afetou sua identidade profissional e quais impactos teve na sua professoralidade (o fazer-se professor)?

e) Qual a influência do contexto de atuação (limites e possibilidades) para o entrevistado?

⁷ Muylaert *et al.* (2014).

⁸ Ravagnoli (2018).

f) O que não mudou para o participante em termos de identidade profissional?
Como ele se reconhece como professor da educação superior (antes e depois)?

g) Quem é o professor (NOME DO PARTICIPANTE) hoje?

2) NO DIA DA ENTREVISTA

a) BOAS VINDAS

Momento de livre interação com o participante da pesquisa, agradecendo pelo interesse, tempo e disponibilidade.

Breve apresentação dos objetivos da pesquisa, bem como esclarecimentos a respeito do compartilhamento dos resultados obtidos.

Respostas a possíveis indagações e dúvidas do participante quanto aos objetivos da pesquisa e compartilhamento dos resultados.

Informações gerais a respeito do participante; apresentação e detalhes profissionais.

b) TÓPICO CENTRAL DISPARADOR DA NARRAÇÃO

Deve ser suficientemente amplo para permitir ao informante desenvolver uma história longa que, a partir de situações iniciais, passando por acontecimentos passados, leve à situação atual.

c) PROPOSTA

Vamos falar a respeito do período da pandemia de covid-19. Conte-me um pouco sobre a sua trajetória e docência nesse período. Como foi para você o enfrentamento desse desafio? Comece por onde quiser e construa sua narrativa da maneira que melhor se adequar às suas memórias.

d) NARRAÇÃO CENTRAL

Não interromper. Somente encorajamento não verbal ou paralinguístico para continuar a narração. Esperar sinais de finalização.

e) FASE DE PERGUNTAS

- Somente utilizar frases encorajadoras da narrativa: “o que aconteceu então?” ou então “em seguida como foi?”
- Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes, não discutir contradições, não fazer perguntas do tipo “por quê”.
- **Ir de perguntas exmanentes para imanentes.**
- As questões exmanentes devem ser transformadas em sendo essa tarefa crucial no processo de investigação, que deve, ao mesmo tempo, ancorar questões exmanentes na narração, sempre utilizando a linguagem do informante.
- As questões imanentes são temas e tópicos trazidos pelo informante. Elas podem ou não coincidir com as questões exmanentes.

f) FALA CONCLUSIVA

- Deve-se parar a gravação.
- A partir daí são permitidas perguntas do tipo “por quê?”.
- Entende-se que esse momento pode levar a uma indução de respostas, uma vez que a própria indagação do entrevistador pode direcionar o entrevistado. Dessa forma, os questionamentos devem ocorrer após a livre a narrativa e já com a gravação interrompida, uma vez que comporão outro momento de análise.
- Agradecimentos e considerações finais.
- Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Apêndice B – Lista 1 de Códigos Utilizados na Transcrição⁹

E: abreviação para entrevistadora.

(4) número de segundos da duração de uma pausa.

@2@ tempo de riso em segundos.

@frase@ dito com risada

@.@ risada curta

(.) Pausa de até um segundo de duração

::: extensão, número de: corresponde à duração da extensão

não voz alta (em relação ao volume normal do interlocutor)

não destacado (pronunciado de forma enfática)

°não° muito baixo (em relação ao volume normal do interlocutor)

. entonação fortemente decrescente

; entonação fracamente decrescente

? entonação fortemente crescente

, entonação fracamente crescente

Talv- interrupção de palavra

⁹ Bohnsack (2020).

Apêndice C – Divisão Temática da Entrevista Narrativa Realizada com a Profa. Ana

| TEMA PRINCIPAL | LINHAS | SUBTEMA |
|--|-----------|---|
| Trajetória formativa e profissional | 13 - 38 | Formação inicial e início na profissão |
| | | Mestrado e exercício em todas as etapas da educação |
| | | Escolha familiar; trabalho com o marido e início na docência superior (2009) |
| Paixão pela sala de aula como espaço de troca | 40 - 49 | ----- |
| | | |
| Atuação profissional | 50 - 65 | Atuação profissional em diversos cursos – bacharelado e licenciatura: eixo Desenvolvimento Humano |
| | | Orientadora da disciplina de estágio |
| Organização do trabalho pedagógico | 65 - 82 | Segurança e rotina |
| | | Altas expectativas em relação aos projetos junto à comunidade |
| | | |
| CRISE COVID-19 | 83 - 87 | Vai passar |
| Perda da identidade docente | 87 - 102 | Angústia pela perda do contato pessoal com os alunos |
| | | Preocupação com os alunos ingressantes |
| | | Perda da segurança do planejamento |
| Questão tecnológica como desestabilizadora da prática pedagógica | 102 - 127 | Reconhecimento da fragilidade em relação ao uso dos instrumentos tecnológicos |
| | | Sentimento de invasão do espaço privado (duas vias) |
| | | Adequação ao ambiente virtual e tentativa de restabelecer a relação professor - aluno |

| | | |
|---|--------------|--|
| | | Desestruturação “enquanto pessoa que sabia muito o que tinha que fazer, mas não sabia mais como fazer” |
| Construção de pontes e de redes de apoio | 127 - 158 | Reconhecimento do “outro” como agente |
| | | Aprender a ser humano e depois a ser professor |
| | | Busca de apoio em pares e representantes de turma |
| Os alunos fantasmas x participativos | 158 - 167 | |
| | | |
| Ressignificando a docência | 167 - 217 | Entendendo a situação e buscando possibilidades |
| | | Novos entendimentos sobre a prática |
| | | Novas descobertas e novos significados sobre a docência |
| | | |
| Alunos que retornaram | 218 - 234 | Vínculo frágil |
| | | Descompromisso com a prática (estágios e projetos) |
| | | Lacunas de formação e imaturidade |
| Impactos sobre a identidade profissional e prática pedagógica | 236 - 495 | Pandemia como tsunami |
| | | Resgate do início da carreira na educação básica |
| | | Maior liberdade e aumento de repertório |
| | | Resgate do compartilhamento de experiências |
| | | Identidade profissional |
| | | Realidade social dos alunos |
| Papel do professor | 496 - 518 | |

Apêndice D – Divisão Temática da Entrevista Narrativa Realizada com o Prof. Paulo

| TEMA PRINCIPAL | LINHAS | SUBTEMA |
|---------------------------------------|-----------|---|
| Trajetória formativa e profissional | 09 - 18 | Formação inicial mestrado e doutorado e |
| | | início na profissão |
| Atuação profissional | 26 - 30 | Atuação profissional em diversos cursos de licenciatura |
| CRISE COVID-19 | 34 - 57 | |
| Enfrentamento inicial | 34 - 45 | Não sabiam o que fazer |
| | | Preocupação com a vida em primeiro lugar |
| | | Adaptando com o que tinha |
| Adaptação ao ensino remoto | 45 - 57 | Perfil do aluno |
| | | Dificuldades de acesso remoto |
| Adaptação das práticas pedagógicas | 69 - 78 | Aquisição de instrumentos de auxílio tecnológicos |
| Condições de acesso remoto dos alunos | 80 - 95 | Transição confortável |
| | | Questões de equipamento |
| Condições de trabalho no campus | 100 - 132 | Esvaziamento do campus |
| | | Engajamento do corpo docente |
| | | Vetor de transformação social |
| | | Escassez de recursos |
| Desdobramentos sobre a prática | 196 - 208 | Estranhamento em relação à mediação virtual |
| Adaptação das práticas | 209 - 223 | Experiência prévia com as tecnologias |
| | | Adaptação do discurso às realidades dos alunos |
| Relação com os pares | 177 - 198 | ----- |

| | | |
|--|-----------|-------|
| Mudanças na identidade profissional | 256 - 272 | ----- |
| Jornada de trabalho estafante agravada pela pandemia | 279 - 298 | ----- |
| Pressão institucional para cumprimento das funções | 304 - 316 | ----- |
| Excesso de funções realizadas pelos docentes | 320 - 329 | ----- |

Apêndice E – Divisão Temática da Entrevista Narrativa Realizada com a Profa. Elisabeth

| TEMA PRINCIPAL | LINHAS | SUBTEMA |
|--|-----------|--|
| Trajetória formativa e profissional | 12 - 149 | Formação inicial e início na profissão |
| | | Troca de formação: escolha pela arte |
| | | Mestrado e doutorado |
| | | Ingresso no magistério superior |
| | | Opção profissional orientada para o ensino de arte |
| | | Paixão pela arte |
| Suspensão total das aulas e obrigatoriedade de compensação | 150 - 165 | Restrição à burocracia que a afasta da arte |
| | | Aprofundamentos teóricos |
| | | Participação de cursos on-line |
| | | Retomada de contatos e vínculos profissionais |
| Plataformas digitais | | Familiarização com os instrumentos on-line |
| | | Cursos de extensão |
| | | Instagram |
| Retomada do vínculo com a arte, com artistas e com os autores de | 176-201 | Estudos bibliográficos, leitura de livros, entrevistas, podcasts |
| | | Exposição e contato com artistas |

| | | |
|---|-----------|---|
| referência via on-line | | |
| | | |
| | | |
| Retomada das aulas | 203 - 234 | Curso on-line de cerâmica para os estudantes |
| Relação com os pares | | Organização de atividades: exposições, cursos, catálogos, lives |
| Abertura para novas possibilidades pedagógicas | 235 - 256 | Quebra na rigidez didática |
| | | Abertura para escuta com os alunos |
| | | Flexibilidade com os alunos e para consigo mesma |
| | | Inventar e reinventar |
| Realidade social dos alunos | 258 - 279 | Partilha de materiais |
| | | Solidariedade |
| | | A arte salva |
| | | Carência de acesso |
| | | Faculdade igualava a todos em termos materiais |
| | | Empatia com os alunos: fazer junto |
| Aprendizado Pessoal | 280 - 317 | Superação de medos |
| | | Abertura para o novo |
| | | Compartilhamento de experiências didáticas com os alunos |
| Ressignificação das práticas pedagógicas | 317 - | Passa a incorporar o ambiente virtual em suas práticas |
| Desconforto em relação à perda de contato com os alunos | 349 - 361 | Bolinhas na tela |

| | | |
|-------------------------------|-----------|---|
| Relação com os colegas | 362 - 395 | Diferentes opções devido às limitações técnicas no ambiente virtual |
| | | Dificuldades com a tecnologia, alguns não conseguiram |
| | | Rede de apoio |
| O que ficou dessa experiência | 398 - 444 | Desmistificou a internet |
| | | Relação mais tranquila com as plataformas digitais |
| | | Mais proximidade com a extensão |
| | | Exercício de outras possibilidades pedagógicas: enriquecimento |
| | | Adaptação e resistência |
| | | |
| | | |

Apêndice F – Divisão Temática da Entrevista Narrativa realizada com a Profa. Claudia

| TEMA PRINCIPAL | LINHAS | SUBTEMA |
|-------------------------------------|---------|---|
| Trajetória formativa e profissional | 1 - 10 | Formação inicial em pedagogia; mestrado em Educação |
| | | Docência em todas as etapas da educação; encontrou realização na educação superior |
| | | Ocupa atualmente a função de coordenadora de curso |
| Fase inicial da pandemia | 15 - 41 | Suspensão total das aulas |
| | | Angústia e insegurança quanto ao ensino remoto; fragilidades da educação; lacunas da formação continuada |
| | | Dificuldades dos professores quanto ao acesso e domínio das tecnologias |
| Orientações institucionais | 42 - 59 | Dificuldades dos alunos no acesso às aulas; falta de preparo para o ensino remoto; desinteresse |
| | | Preocupação com avaliação Falta de interesse dos alunos pela perda do contato com os professores, colegas e ambiente universitário |

| | | |
|---|---------|--|
| | | Reacomodação da grade |
| | | Evasão e trancamento |
| | | Busca por cursos complementares oferecidos pela instituição |
| | | |
| Preocupação com o cumprimento das atividades acadêmicas | 62 - 75 | Suspensão dos estágios e das atividades complementares nas escolas (muito grave) |
| | | Utilização de material disponibilizado pela instituição; aulas gravadas em outras cidades e estados usados como material de apoio. |
| | | Angústia com a falta de preparo dos futuros professores para a realidade que eles enfrentarão |
| Relação com os pares na função de coordenação | 78 - 90 | Rearranjo das aulas junto aos professores de risco |
| | | Preocupação em relação ao conhecimento específico de cada docente frente às mudanças na grade; afinidade com a disciplina |
| | | Distribuição de carga horária como fator gerador de angústia |
| | | Devido à evasão houve dispensa de professores |

| | | |
|---|-----------|---|
| Reflexão aprendido como docente | 94 - 128 | Ainda há muito a avançar; visão muito reduzida de educação |
| | | A educação superior não está acompanhando as demandas sociais |
| | | Acorda professor |
| | | Muita tristeza quanto à desigualdade social dos alunos |
| | | Esse período trará consequências profundas para a educação, em especial para a formação de professores |
| | | |
| Relação com os pares na função de professora | 129 - 158 | Muita pressão; colegas que desistiram por falta de estrutura para enfrentar o momento |
| | | Alguns se mostraram abertos para o novo e tentaram lidar com a questão tecnológica |
| | | As aulas presenciais voltaram a ser exatamente como eram; não dá mais para continuar a fazer o mesmo de antes |
| | | Quem não se adaptar a novos estilos de aula não terá lugar na instituição |

| | | |
|--------------------------|-----------|---|
| Relação com os alunos | 159 - 172 | Muito difícil a quebra do contato diário |
| | | Ânsia do corpo docente de trazer atividades diferentes para animar os alunos |
| | | Dorme professor e acorda “youtuber” |
| | | Foi restabelecendo o contato (afinidade e afetividade) com os alunos trabalhando em pequenos grupos |
| Preocupação com o futuro | 173 - 190 | Não adianta saudosismo: novo tempo, novo aluno, novas aulas, novas trilhas |
| | | Formação com lacunas devido ao não enfrentamento das situações de sala de aula |
| Questão política | 193 - 310 | Precisa rever a questão da igualdade de acesso à tecnologia |
| | | Questão de governo, de vontade política, de política pública |
| | | Visão mais ampla de educação superior para cumprir a função social |
| Reflexões docência | 310 - 347 | Futuro da educação |
| | | Enfrentamento da questão tecnológica e da era digital |
| | | Rever métodos e práticas pedagógicas |
| | | Facilidade tecnológica não é conhecimento |

| | | |
|--|--|---|
| | | Pesquisas para compreender o período pandêmico e buscar novos caminhos para a educação superior |
|--|--|---|