

REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E SUPERAÇÕES

REORGANIZATION OF THE TEACHING WORK IN TIMES OF PANDEMIC: CHALLENGES AND
OVERCOMING THEM

REORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE EN TIEMPOS DE PANDEMIA: DESAFÍOS Y
SUPERACIÓN

Arnold Vinicius Prado Souza ¹
Giane Fernanda Schneider Gross ²
Sani de Carvalho Rutz da Silva ³
André Luis Trevisan ⁴

Manuscrito recebido em: 31 de outubro de 2022.

Aprovado em: 10 de maio de 2023.

Publicado em: 22 de junho de 2023.

Resumo

O estudo trata da rotina docente, a partir do momento em que as aulas presenciais foram substituídas pelo ensino remoto devido à pandemia causada pelo coronavírus. O objetivo é compreender os desafios que o docente enfrentou no ensino remoto emergencial, implementado no estado do Paraná, e que superações foram necessárias frente a esse novo contexto. Tomando pressupostos da teoria de Bourdieu, em especial o conceito de *habitus*, realizou-se uma pesquisa qualitativa descritiva, com quarenta professores, por meio de entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados, recorreu-se à Análise de Conteúdo. Com base nas análises realizadas observou-se como resultados quatro (4) categorias, essas apontam que as percepções, planejamentos, identificação e superação de dificuldades mais se revelaram nas entrevistas dos professores, reiterando que apresentaram-se como mais vastos pontos a serem readaptados durante as aulas remotas.

Palavras-chave: Rotina docente; Ensino Remoto Emergencial; TDIC; *Habitus*.

Abstract

This paper deals with the teaching routine, from the moment in which face-to-face classes were replaced by remote teaching due to the pandemic caused by the coronavirus. The objective is to

¹ Doutorando em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5754-500x> Contato: arnoldvinicius@alunos.utfpr.edu.br

² Doutoranda em Ensino de Ciência e Tecnologia e Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Paraná – Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5225-6484> Contato: giane.fer@gmail.com

³ Doutorado em Ciências dos Materiais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1548-5739> Lattes: Contato: sani@utfpr.edu.br

⁴ Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina. Docente no Mestrado Profissional em Ensino de Matemática e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8732-1912> Contato: andreluistrevisan@gmail.com

understand the challenges faced by teachers in emergency remote teaching, implemented in the state of Paraná, and what overcoming was necessary in face of this new context. Taking assumptions from Bourdieu's theory, especially the concept of habitus, a descriptive qualitative research was carried out with forty teachers, by means of semi-structured interviews. For the data analysis, we used Content Analysis. Based on the analyses carried out, four (4) categories were observed as results. These categories point out that perceptions, planning, identification and overcoming of difficulties were most revealed in the teachers' interviews, reiterating that they presented themselves as the most vast points to be readapted during the remote classes.

Keywords: Teaching Routine; Emergency Remote Teaching; DICT; Habitus.

Resumen

El estudio aborda la rutina docente, desde el momento en que las clases presenciales fueron sustituidas por las aulas remotas debido a la pandemia provocada por el coronavirus. El objetivo es comprender los desafíos que enfrentó el docente el proceso de enseñanza a distancia, implementada en el estado de Paraná, y qué superaciones fueron necesarias en ese nuevo contexto. Tomando supuestos de la teoría de Bourdieu, especialmente el concepto de habitus, se realizó una investigación cualitativa descriptiva, con cuarenta docentes, a través de entrevistas semiestructuradas. Para el análisis de los datos se utilizó el Análisis de Contenido. Con base en los análisis realizados, se observó como resultados cuatro (4) categorías, estas indican que las percepciones, planificación, identificación y superación de dificultades fueron más relevantes en las entrevistas a los docentes, reiterando que se presentaron como los puntos más extensos a tratar durante las clases a distancia.

Palabras claves: Rutina docente; Enseñanza Remota de Emergencia; TDIC; Habitus.

Introdução

Com a pandemia causada pelo novo **coronavírus** (Sars-CoV-2) no ano de 2020, houve a necessidade do isolamento social e com isso o fechamento das unidades escolares. O mundo enfrentou um dos maiores desafios do século XXI, que irrompeu a vida dos seres humanos, causando efeitos devastadores (FERNANDEZ-BATANERO *et al.*, 2022). A situação problemática espalhou-se como um grande tsunami e adaptações foram necessárias, tanto na vida pessoal como na profissional.

No contexto educacional, novas estratégias foram lançadas para dar continuidade às aulas, até então presenciais. A portaria nº 343/2020 do Ministério da Educação (MEC) autorizou a substituição dessa modalidade por outras que utilizavam tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), uma oferta já prevista na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). Seguindo as orientações do MEC, as instituições de ensino passaram a realizar atividades na modalidade remota, e um leque de sugestões (TDIC) foram sugeridas para continuidade do trabalho.

O governo do estado do Paraná, em especial, implantou em 2020 a modalidade de ensino remoto emergencial, na modalidade assíncrona, e disponibilizou alguns recursos e sugeriu o uso de outros, a saber: *Google Classroom*; *Google Meet*; Aplicativo em dispositivo móvel e na modalidade da Tv aberta (videoaulas); *Youtube*; *Whatsapp* e ainda material impresso (entre eles, o livro didático), o projeto foi denominado no estado como Aula Paraná. As instituições de ensino particulares ofereceram, além dos recursos supracitados, opções como o *Skype* e Plataforma *Zoom*, entre outros meios, para a realização de atividades síncronas como lives e aulas. Esses recursos digitais de aprendizagem que compuseram essa modalidade de ensino remoto no estado do Paraná procuraram atender as distintas realidades sociais verificadas entre os discentes.

Entretanto, muitas dúvidas e inquietações surgiram por parte dos envolvidos (equipe administrativa e pedagógica, docentes, discentes, pais e responsáveis) quanto à essa modalidade de ensino, devido a rápida implementação imposta.

Uma parcela dos docentes ficou aflita pelo fato de não saber utilizar e explorar a maior parte das TDIC disponíveis. A maioria dos professores tinha por experiência, até aquele momento, um modelo de prática docente no qual o conteúdo era exposto aos alunos em determinado tempo (aula), com professor e alunos ocupando fisicamente o mesmo espaço (sala de aula), e fazendo uso principalmente do livro didático, do quadro e giz, do caderno, a minoria já fazia uso de algum tipo de TDIC.

Diante o exposto, realizou-se uma investigação com o objetivo de compreender os desafios que o docente enfrentou no ensino remoto emergencial, implementado no estado do Paraná, e que superações foram necessárias frente a esse novo contexto, considerando que a grande maioria foi formado, no e para o modelo de ensino presencial. Como base teórica que fundamenta essa discussão, apresenta-se o conceito de *habitus* segundo Bourdieu (1983; 2002; 2004) e o conceito de experiência em acordo com Thompson (1981).

A metodologia do estudo é de natureza descritiva e exploratória, e considera dados coletados por meio de um questionário (online) aplicado a quarenta (40) professores que atuaram nas rede pública e privada de ensino do estado do Paraná, no ano de 2020. Recorre-se aos preceitos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004), resultando na elaboração de quatro categorias para análise e interpretação dos dados obtidos, apresentadas no desenvolvimento da discussão dos resultados.

Modelos de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia

Apesar da previsão de oferta do ensino remoto deste a LDB (BRASIL, 1996) , em complemento com o Decreto 9.057/2017⁵ que trouxe a possibilidade de oferta do ensino na modalidade a distância para a Educação Básica, bem como da utilização nesse nível de ensino, foi na Portaria nº 343 de 17 de março de 2020 que se reconhece de forma explícita a possibilidade de substituição do ensino presencial, por aulas que utilizem meios digitais, durante o período de pandemia.

O ensino utilizado para essa situação emergencial foi denominado “Remoto”, e enquadrou-se no contexto do Ensino a Distância. Trata-se de um ensino mediado pelo uso da TDIC, mas diferencia-se do ensino EaD, por seguir a mesma proposta da educação presencial, com a diferença de que o “encontro” entre professor e alunos, antes em espaço físico, foi substituído pelo contato virtual. Enquanto no ensino Ead são três os elementos principais: o professor/tutor, o conteúdo e os aprendizes (alunos), cuja carga horária é distribuída para a utilização de diferentes recursos midiáticos (BRASIL, 2020, p.1).

Frente ao novo contexto, instituições de ensino precisaram se adaptar e elaborar estratégias para continuidade do trabalho. Diante disso, a utilização das TDIC foi uma alternativa viável, devido à possibilidade de interação entre docentes e discentes.

A utilização de recursos digitais já vinha ganhando espaço na vida das pessoas na última décadas, levando à transformação de costumes da sociedade e melhorando a qualidade de vida das pessoas, ao facilitarem diversas atividades cotidianas (compras, pagamentos, contatos, cursos, entre outros). A era da cultura digital, promovida pela transformação social e cultural, advem de algum tempo modificando as ações do ser humano, especialmente no que se refere a utilizações de redes de internet por meio das informações e comunicações online (LÉVY, 2010). Por sua vez, quando incorporadas aos processos de ensino e de aprendizagem de forma abrupta, as TDIC trouxeram desafios

⁵ Decreto 9.057 de 25 de maio de 2017, capítulo II, sobre a oferta da modalidade de ensino a distância para a Educação Básica. No Art. 8º traz que “compete às autoridades dos sistemas de ensino estaduais, municipais e distrital, no âmbito da unidade federativa, autorizar os cursos e o funcionamento de instituições de educação na modalidade a distância nos seguintes níveis e modalidades” acima citados (BRASIL,2017).

para muitos professores que precisaram, em um curto espaço de tempo, aprender como elas funcionam, e então utilizá-las como recursos de trabalho. Importante destacar que nem todos os professores são nativos digitais⁶, mas muitos são imigrantes digitais⁷. Sendo assim,

Não é suficiente saber sobre uma variedade de tecnologias, em si e para si. O que os professores precisam entender é como essas tecnologias interagem e oferecem oportunidades de aprendizagem, que se enquadra na relação da tecnologia com o ambiente de aprendizagem mais amplo, constituído por outros recursos, aprendentes e professores. (YOUNIE; LEASK, 2013, p. 95 *apud* CAVALCANTE; LEMOS; MOTTA, 2018, p.03).

Com relação ao exposto pelos autores, o uso das tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem podem oportunizar diferentes maneiras de proporcionar o conhecimento, em que muitas vezes se torna motivante e inspirador para o estudante.

Portanto, um aspecto relevante a ser considerado é que, em nosso país, o índice de desigualdade social é elevado e grande número de estudantes não possuem acesso aos meios digitais. De acordo com a UNICEF⁸, aproximadamente 154 milhões de estudantes estavam com dificuldades de acesso e estão sem aulas na América Latina e Caribe, durante o período de pandemia, o que dificultou a produção e construção do conhecimento e desvelou a necessidade de construir e implementar uma era digital de acesso para todos.

O conceito de *habitus* pelo olhar de Bourdieu

Com a implementação do ensino remoto no processo de ensino e aprendizagem, evidenciaram-se dificuldades por uma parte significativa dos professores em desvincularem-se de comportamentos comuns na prática de ensinar no presencial, o que se atribui ao fato de que tais comportamentos foram incorporados desde as suas vivências como estudantes. Tal dificuldade encontra afinamento com as ideias de Bourdieu (1930-

⁶ Os termos nativos digitais e imigrantes digitais foram criados por Prensky (TORI, 2010 p.218). São denominados “Nativos digitais”, aqueles que nasceram após 1980 e que possuem habilidade para usar as tecnologias digitais, conforme Palfrey e Gasser (2011, p. 11).

⁷ Prensky (2001), traz que os Imigrantes digitais fazem parte de uma geração constituída pelos nascidos antes da década de 1980, sem influências das TDICs.

⁸ UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância.

2002) que, ao desenvolver uma investigação sociológica do conhecimento, “identificou um jogo de dominação e reprodução de valores numa sociedade constituída, independente dos indivíduos, os quais são movidos por forças coletivas” (BOURDIEU, 2004, p.21). Em meio a isso, os professores sentiram-se pressionados a modificar-se (LÉVY, 2010) e reorganiza-se (TIKHOMIROV, 1981) para acompanhar as necessidades sociais e emergenciais.

Segundo Bourdieu, a interação do indivíduo com a sociedade ocorre a partir da “[...] relação de familiaridade com o meio familiar, a apreensão do mundo social como mundo natural e evidente sobre o qual, por definição, não se pensa e que exclui a questão de suas condições de possibilidade” (ORTIZ, 2003, p. 39). Ou seja, para entender o mundo social é necessário superar dois pólos sociológicos antagônicos: subjetivista e objetivista. O “[...] subjetivismo predispõe a reduzir as estruturas às interações, o objetivismo tende a deduzir as ações e interações da estrutura” (BOURDIEU, 2004, p.155-156). Com este raciocínio, Bourdieu defende a teoria praxiológica como “[...] uma relação dialética entre sujeito e sociedade” (SETTON, 2002, p. 64), compreendendo que os professores precisariam integrar-se ao novo contexto de ensino e assim buscar ações para possibilitar essas interações.

Na construção de sua teoria, um dos conceitos primários revisitado por Bourdieu é o conceito de *habitus* que o ajuda a pensar e explicar, sob o seu ponto de vista, a relação existente na mediação entre os condicionamentos social exteriores e a subjetividade dos sujeitos. Bourdieu propõe o conceito de *habitus* como resultado de um trabalho de inculcação e apropriação necessária da produção coletiva enquanto estruturas objetivas que se reproduzem sob a forma de disposições duráveis, considerando que:

[...] um sistema de *disposições*⁹ duráveis e transponíveis que integra 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).

⁹ Modo de sentir, agir, pensar, fazer, comportar-se de acordo com o grupo social ao qual o agente pertence desde o início de sua inserção social (CAMARGO, 2019, p.57)

O conceito de *habitus* estabelece uma incorporação progressiva de práticas, fazendo com que as ações percam a condição de práticas estruturadas e se tornem práticas naturais, constituindo-se “estruturas estruturadas estruturantes”, que viabilizam a própria vida social. Assim, a ideia de *habitus* está pautada na “[...] auto-organização objetivo-subjetiva dos agentes no âmbito da ação prática” (SILVA, 2005, p.156). Ou seja, a compreensão do agente (sujeito) está vinculada com a forma como ele estabelece as representações cognitivas a partir da observação real, sem deixar de considerar “[...] que a construção das representações é operacionalizada dinamicamente com as informações cognitivas já estabelecidas” (SILVA, 2005, p. 156) pelo “agente”, o que pauta sua base epistemológica¹⁰.

Segundo Silva (2005), o conceito de *habitus* proposto por Bourdieu é acolhido por Thompson (1981) ao sustentar que a *experiência* advém “[...] de muitos acontecimentos inter-relacionados ou de muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (SILVA, 2005, p. 157). Diante disso, ao vislumbrar a sala de aula como um lugar onde ocorre uma repetição de acontecimentos voltados para o ato de ensinar, que constituem a experiência docente, compreende-se que *habitus* e *experiência* são “[...]duas noções fundamentais aos estudos sobre o lugar da teoria e da prática na formação e atuação docentes, tendo em conta a estruturação do objeto de estudo das investigações sobre o ato de ensinar na sala de aula” (SILVA, 2005, p. 158). Com isso, a sala de aula compreende um local de evidenciar a teoria e a prática a partir do ensino e que isso se reflita na aprendizagem do estudante.

O professor, ao longo de sua trajetória profissional, acumula experiências e saberes; constrói uma caminhada escolar que se inicia na formação acadêmica e estabelece relações pedagógicas com os demais sujeitos da escola. Tais elementos são constitutivos dos conhecimentos internalizados pelo professor e determinantes da sua forma de perceber, entender, pensar e agir na sala de aula e em sociedade, o que caracteriza o seu *habitus professoral*¹¹. Importante enfatizar que a construção do *habitus professoral* não significa atingir um patamar de estagnação o professor, uma vez que ele “[...] precisa construir

¹⁰ Leitura crítica da teoria e dos paradigmas sociais, enquanto uma reflexão acerca dos pressupostos que se colocam nas bases de todo o saber (CHALMERS, 1993; JAPIASSÚ, 1979).

¹¹ O *habitus professoral* faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática pedagógica do professor em sala de aula e está diretamente relacionada com o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu (BALDINO; DOMENCIO, 2014, p.268).

conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos” (GADOTTI, 2000, p. 09). Neste contexto, o professor aprende ensinando, ou seja, a experiência se torna conhecimento para ampliar e potencializar o processo de ensino e de aprendizagem.

Em decorrência da pandemia, foi desativada a rotina de aula presencial composta por um conjunto de práticas individuais e coletivas vivenciadas pelo professor, que consistia usualmente em planejar as aulas; manter a “ordem” na sala de aula; explicar a matéria olhando para o aluno; construir esquemas; formular perguntas; propor práticas participativas; propor tarefas, avaliar e administrar todos os imprevistos dentro da sala de aula. Por sua vez, ao aluno cabia: manter-se sentado em seu lugar; fazer silêncio; olhar com atenção para o professor; participar da dinâmica de aula; tirar as dúvidas; abrir o livro; resolver e corrigir os exercícios. De forma abrupta, essas práticas precisaram ser reinventadas em um espaço virtual para o ensino e aprendizagem.

Para a maioria dos professores, a mudança da prática pedagógica para o espaço virtual mostrou-se um desafio a ser superado. Essa pressão da mudança instigou o professor a buscar integrar, da melhor forma possível, as TDIC no processo de ensino e aprendizagem a partir das relações estabelecidas entre: professor/professor; professor/gestores; professor/aluno; professor/pais ou responsáveis. Assim, as relações que se estabeleceram perpassaram os aspectos curriculares, burocráticos, de planejamento, econômico e social, aproximando os diferentes agentes que compõe a escola com seus *habitus* distintos.

Mesmo os professores mais resistentes as tecnologias, gradativamente precisavam sair de sua “zona de conforto” para vencer o desafio de mediar um ensino atrelado ao uso de TDIC. Uma tarefa nada fácil para o professor considerando que as *disposições*, mesmo sendo flexíveis, precisam ser fortes, quando refletem:

[...] o exercício da faculdade de ser condicionável, como capacidade natural de adquirir capacidades não-naturais, arbitrárias (BOURDIEU, 2001, p. 189). São adquiridas pela interiorização das estruturas sociais. Portadoras da história individual e coletiva, são de tal forma internalizadas que chegamos a ignorar que existem. São as rotinas corporais e mentais inconscientes, que nos permitem agir sem pensar. O produto de uma aprendizagem, de um processo do qual já não temos mais consciência e que se expressa por uma atitude “natural” de nos conduzirmos em um determinado meio (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 33).

Entretanto, mostrou-se uma necessidade iminente reconstruir o *habitus* considerando que “[...] não em círculo fechado, mas à medida de uma interação entre a experiência, a tomada de consciência, a discussão, o envolvimento em novas situações” (PERRENOUD, 1997, p. 109). A vista disso, o professor precisou reinventar suas metodologias e maneiras de ensino, a partir de novas experiências e novas interações.

Metodologia

Para desvelar de que forma o professor enfrentou a nova rotina de ensino e aprendizagem via ensino remoto, foram entrevistados quarenta (40) professores atuantes na sala de aula em diferentes contextos: etapas diversificadas do sistema de ensino (público e privado); diferentes disciplinas; diferentes graus de escolaridade, tempo de docência e idade diversificados. O Quadro 1 caracteriza o perfil dos participantes, professores do Estado do Paraná, que receberam o convite para responder a um questionário enviado para o e-mail institucional, por intermédio do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa, no mês de outubro do ano de 2020.

A coleta de dados foi realizada via *Google Forms* e as respostas geraram dados que foram organizados em planilhas. Para organização dos dados, atribuímos aos entrevistados a nomenclatura Professor (1,2,3,4.....), mantendo o sigilo dos profissionais.

Quadro 1 - Caracterização do perfil dos participantes da pesquisa

SEXO	Nº	Idade (anos)	Rede			Etapa que leciona					Escolaridade		
			Pública	Particular	Ambas	Ed. Inf	Anos Iniciais	Anos Finais	EM	Sup.	Gra	Esp	Mest
MASCULINO	11	25-60	06	03	02	00	03	10	09	01	02	07	02
FEMININO	28	25-60	17	06	05	06	09	18	16	00	08	16	04
ABSTEM-SE	01	35-45	01	00	00	00	00	01	00	00	00	01	00

Fonte: autores (2022), com base em entrevistas com 40 professores atuantes em sala de aula no período da pandemia causada pelo novo **coronavírus** (Sars-CoV-2)

Além das informações para a caracterização dos participantes, os entrevistados responderam seis questões (figura 1), cujas respostas foram tratadas seguindo as etapas de Bardin (2004), o que permitiu a elaboração de categorias para a análise e interpretação dos dados.

Figura 1 - Questões aplicadas aos participantes da pesquisa

- 01 Como ocorreu a preparação para sua entrada nesse novo modelo de ensino, ou seja, o ensino Remoto emergencial? Houve alguma formação? Qual foi essa formação?
- 02 Enquanto professor como está planejando e executando suas aulas?
- 03 Antes ao período da pandemia do Covid-19, já utilizava algum recurso tecnológico em sua prática pedagógica?
- 04 Como você observa a participação dos seus alunos nesse período? Eles estão aproveitando os recursos que foram disponibilizados?
- 05 Quais as maiores dificuldades enfrentadas com a sua disciplina, ou área de conhecimento nesse novo modelo de ensino instaurado, devido ao período de pandemia?
- 06 Como vem superando essas dificuldades e novos desafios enfrentados nesse período de Covid-19 no âmbito educacional?

Fonte: autores (2022).

Resultados e discussão

Tendo como material para análise as respostas às questões pelos professores atuantes do sistema público e privado, foram organizadas categorias que buscam evidenciar os desafios que o docente enfrentou no ensino remoto emergencial, implementado no estado do Paraná, e que superações foram necessárias frente a esse novo contexto. Conforme evidenciado na figura 2.

Figura 2 – Categorias organizadas de acordo com as respostas dos professores



Fonte: autores (2022).

Na sequência discutimos como as categorias da Figura 2 foram destacadas pelos professores.

A primeira categoria refere-se às percepções frente à alteração no trabalho docente. O professor durante a sua trajetória como aluno, inclusive na formação inicial para a docência e durante a caminhada profissional, desenvolve uma rotina de experiências (a partir da geração do conhecimento prático). Dessa forma o ensino Remoto online gerou a necessidade de uma reorganização na estrutura do *habitus professoral* de forma rápida e sem uma preparação prévia, o que se constatou na maioria (trinta e quatro) das respostas. Entre elas, destacam-se aqueles que precisaram encarar a comunicação remota na rotina docente, sem preparo prévio, expresso em respostas como “Previamente não, posteriormente diante das dificuldades o governo tem realizado *Lives* formativas” (Professor 15); “Sem formação alguma, busquei recursos como amigos e internet” (Professor 33); “Hahaha Isso não é EaD. Preparação? Formação? Sem comentários!” (Professor 36).

Diante das falas dos professores é possível perceber que não estavam preparados para trabalhar com a nova modalidade de ensino, por mais que, devido a uma situação emergencial foi uma das possibilidades encontradas pela gestão para que os estudantes não ficassem sem aulas, os professores precisaram buscar outros meios de aprendizagem não sendo as formações continuadas.

Encontramos professores que afirmaram ter recebido uma orientação prévia e mostraram em suas respostas segurança para utilização das TDIC disponibilizadas. Alguns professores, por atuarem na rede particular responderam: “Houve alguns cursos de algumas horas da editora FTD¹²” (Professor 15); “Sim, uma formação da instituição de ensino sobre a plataforma digital. Usamos o *Teams da Microsoft*” (Professor 24). Os professores 15 e 24, se referem a orientações realizadas nas instituições de ensino particulares, onde foi apresentado um tipo de formação para que eles conseguissem ao menos atender os alunos de uma maneira mais habitual. Outros professores afirmaram já estarem familiarizados com a modalidade EAD por motivos, tais como elencados nas respostas a seguir: “Eu fiz graduação e faço pós em EAD, também aprendi em minha

¹² Representa as iniciais de Frère Théophile Durand, Superior Geral da Congregação Marista de 1883 a 1907.

formação um pouco e passei a usar” (Professor 18); “Não houve preparação. Porém já tenho contato com o ensino EAD em atividades de estudos que efetuei” (Professor 39). Diante do relato dos professores, verifica-se que aqueles que já tinha familiaridade com a modalidade não sofreram grandes inquietações.

Os professores precisaram adaptar-se à realidade inesperada, alguns preocupados inclusive em perder o emprego, conforme podemos observar nas repostas: “Não houve nenhuma preparação, foi imposto e tivemos que nos adaptar a isso” (Professor 30); “[...] fomos obrigados e entrar em um ensino muito rápido ou era isso ou até poderíamos perder o emprego” (Professor 37).

Pode-se observar que com a chegada dessa nova modalidade de ensino, houve um grande desconforto entre os professores. As adaptações foram difíceis e houve um receio constante de não conseguir se manter trabalhando.

Segundo Bordieu (1983), o ambiente e as ações de trabalho são fundamentais para que os professores desenvolvam práticas naturais no exercício de suas atividades. Isso se deve ao conceito de *habitus*, que é uma disposição adquirida pelos indivíduos, resultado de seu ambiente, cultura e história, e que influencia suas práticas e escolhas. Assim, é importante que o ambiente em que o professor atua seja propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades pedagógicas, além de estimulante e receptivo à inovação e à reflexão. As ações de trabalho também são importantes, já que elas moldam o *habitus* do professor, podendo permitir um desenvolvimento eficaz no exercício da docência. Infelizmente, no período remoto emergencial, houve muito mais frustrações entre os profissionais do que qualquer outra questão. Dessa forma, foi fundamental a busca por soluções, para tornar essa transição mais tranquila e garantir que todos desempenhassem suas funções com segurança e qualidade.

A segunda categoria trata do planejamento frente ao modelo de Ensino Remoto. Os professores admitiram, em maior ou menor escala, não se sentirem preparados para um ensino diferente do habitual. Ao serem questionados como planejava e executava suas aulas, foi possível identificar que a insegurança inicial dos professores foi substituída gradativamente pela preocupação em relação à aprendizagem dos alunos. Tal fato é ilustrado em falas como “[...] Sim, estou elaborando novos materiais e readequando os

enviados pela SEED¹³ do Paraná para a realidade dos meus alunos” (Professor 07); “Adaptando da melhor forma possível, fazendo com que todos os alunos possam ter acesso, até os menos favorecidos” (Professor 20); “Sigo o plano individual que elaborei para cada aluno” (Professor 40). A questão do planejamento foi um aspecto repensando pelos professores, nos trechos destacados é possível perceber isso, pois estes precisavam reorganizar as estruturas de suas aulas, e isso dependia tanto da didática em como trabalhar em um ambiente remoto como equipamentos necessários para que as aulas ficassem mais atrativas.

As experiências vivenciadas por um indivíduo constituem uma matriz de percepções continuamente alimentada, ou seja, a adaptação faz parte da constituição do sujeito. Nas palavras de Bourdieu: “*Habitus* é também adaptação, ele realiza sem cessar um ajustamento ao mundo que só excepcionalmente assume a forma de uma conversão radical” (1983, p. 106). Ainda de acordo com o sociólogo, o *habitus* é uma forma internalizada de adaptação social, que acontece por meio de práticas cotidianas, crenças e valores. No contexto atual de ensino remoto emergencial, o *habitus* pode ser visto em ação, já que os estudantes e professores precisam se ajustar às novas formas de interação e aprendizado. No entanto, essa adaptação não acontece sem desafios, e muitos enfrentam dificuldades devido à falta de acesso às tecnologias ou à falta de suporte emocional. Mesmo assim, o *habitus* permanece em constante ajustamento ao mundo, buscando formas de se adaptar à nova realidade imposta pela pandemia.

Nessa direção, os professores procuraram adaptar-se à nova realidade, em relação ao que já estava incorporado: “Não mudei muita minha rotina, pois sempre usei vídeos, textos, aulas ministradas por eles então deixo a critério dos alunos como fazer o registro dos seus conhecimentos adquiridos” (Professor 19); “Estou planejando minhas aulas nos horários que eu dava aula. Além de ficar à disposição dos alunos no *Classroom* e *WhatsApp*” (Professor 23). Nas falas dos professores 19 e 23, é possível compreender uma diferente adaptação, partindo daquilo que já utilizava até diferentes tipos de comunicação e intervenções via aplicativos.

¹³ Secretaria da Educação e do Esporte.

Um ponto relevante que precisa ser mencionado foi a participação da família no processo de aprendizagem dos alunos. Os professores perceberam na nova realidade um espaço profícuo para criar laços entre a escola e a família em prol da formação dos alunos: “[...] as execuções das aulas são realizadas pelos pais [...] encaminhamos via *WhatsApp* no grupo de pais, o planejamento, e estes realizam as atividades com as crianças. Mas, sempre que surgem dúvidas os responsáveis entram em contato conosco” (Professor 6); “Estou pensando no bem-estar dos alunos e familiares, por isso envio atividades pelo *whats* e assisto as aulas da *Tv*” (Professor 21). A colaboração das famílias perante a aprendizagem dos estudantes foi muito importante, os professores realizavam diferentes tentativas para se adaptar com a realidade de cada escola, sendo que algumas tinham alta participação via *Google Meet* outras nem tanto, para isso o professor 21 destaca, que a comunicação pelo *WhatsApp* tinha melhor repercussão.

A terceira categoria trata da identificação de dificuldades no trabalho docente frente ao modelo de ensino imposto em tempos de pandemia. Os dados apontaram que, tanto na rede pública quanto particular, um dos desafios enfrentados foi a falta de participação dos alunos nas atividades propostas, pelo fato de não realizarem as atividades ou não interagirem com o docente. Tal aspecto foi evidenciado, pelos professores, como prejudicial à aprendizagem: “A falta de acesso dos alunos, conseqüentemente, não gera aprendizagem” (Professor 40); “Verificar se o aluno realmente está entendendo e realizando as atividades propostas” (Professor 37). Tanto o professor quanto os estudantes precisaram se habituar ao novo meio de estudo, diante disso, foi percebido por alguns professores a falta de comprometimento dos estudantes, isso pode ser devido ao fato de não estarem acostumados com a nova rotina ou de não saberem usar todos os aplicativos ou, ainda, de não compreenderem a necessidade de continuar aprendendo de forma diferente diante de uma situação de necessidade de mudança.

Outras dificuldades enfrentadas pelos professores referiram-se a como abordar conteúdos de maneira a estimular os seus alunos e romper a insegurança em usar as ferramentas disponibilizadas. Respostas que apontam nessa direção foram “Preparar os vídeos, pois muitas informações ficam em defasagem devido a tensão da gravação” (Professor 09); “A maior dificuldade é quase a mesma que muitos professores passam. Os educandos também não sabem usar a plataforma adequadamente. Além de acumularem atividades” (Professor 25). Neste momento, compreende-se a necessidade do aprendizado

dos estudantes em aprender a usar os diferentes recursos digitais, pois, na grande maioria dos casos, eles não tinham utilizado esse método e também não tiveram oportunidades antes desse momento.

A discussão acerca das dificuldades enfrentadas pelos docentes durante a pandemia se tornou crucial. De acordo com a perspectiva de Bordieu (2002), a forma como os indivíduos se comportam e agem em determinado ambiente está ligada ao seu *habitus*, ou seja, às práticas naturais adquiridas ao longo da vida. No contexto atual, em que o ensino remoto se tornou o modelo predominante, os professores precisaram se reinventar e se adaptar a uma nova forma de ações de trabalho. Contudo, a velocidade em que esta adaptação foi exigida gerou grandes desafios e preocupações, uma vez que muitos profissionais não estavam familiarizados com as ferramentas digitais e as especificidades do ensino a distância. Diante disso, a identificação das dificuldades docentes na pandemia Covid-19, tornou-se necessária para que se pudesse compreender as implicações deste modelo de ensino imposto pelas circunstâncias e traçar estratégias de enfrentamento.

Percebe-se que “essa experiência não foi tão confortável para muitos professores, sobretudo pela falta de formação para lidar com essas novas ferramentas tecnológicas disponíveis” (MAGALHÃES; SILVA, 2023, p.10-11). Nesse contexto, nota-se, que além da necessidade de formação dos professores os estudantes também precisariam ter passado por um processo de conhecimento destas plataformas e aplicativo antes de iniciarem o uso, para que conseguissem explorar de maneira assertiva e potencializadora esses recursos.

A quarta categoria trata das formas de superação de dificuldades docentes decorrentes do modelo de ensino imposto em tempos de pandemia. Muitos educadores mostraram-se retirados de sua “zona de conforto”. Respostas que ilustram esse aspecto foram: “através de pesquisas, pesquisando tutoriais, formações entre outras possibilidades” (Professor 14), ou “Procuro analisar a realidade dos alunos. Sei que muitos não possuem as mesmas condições sociais, trabalho com a equidade” (Professor 21). Logo, os professores precisaram realizar mudanças nas suas práticas, buscaram diferentes maneiras e possibilidades de aprender a usar os recursos digitais a partir de pesquisas, formações online, considerando que a mudança da prática precisaria ocorrer de acordo com o contexto da comunidade escolar, não apenas consoante a sua própria realidade.

Embora muitos educadores relataram estar assustados e sentindo-se desmotivados, buscaram meios para se adaptar a esse período, aprenderam e persistiram na realização de mudanças pedagógicas e didáticas para atender da melhor forma seus estudantes. Nesse sentido, o Professor 32 destacou que “Procuro me adaptar à nova situação, aprendendo a trabalhar neste novo formato e a utilizar os recursos que estão ao meu alcance, fazendo o possível para minimizar o prejuízo no processo de aprendizagem dos alunos”. A adaptação pontuada pelo professor 32, caminhou pelas categorias evidenciadas nas respostas dos outros professores, sendo que para conseguir se adaptar se faz necessário perceber quais as alterações no trabalho docente que podem surgir, como planejar diferentes maneiras de ensinar na modalidade remota identificando as dificuldades que podem ocorrer para que após isso seja possível superá-las e conseqüentemente se habituar a nova maneira de trabalho.

Sendo assim, percebe-se que as alterações no trabalho docente ocorridas durante a pandemia Covid-19, foram significativas e tiveram impactos consideráveis na dinâmica do ambiente educacional. De acordo com Bordieu (2002), as ações de trabalho são diretamente influenciadas pelas práticas naturais dos professores, que refletem seu *habitus* que se caracterizam como: hábitos, valores e formas de pensar - e estão condicionadas pelo ambiente em que se encontram. Com a implementação do ensino remoto emergencial, essas práticas e o ambiente de trabalho foram profundamente alterados, obrigando os professores a reinventarem suas metodologias e se adaptarem à nova realidade digital. Esse processo de mudança, embora tenha proporcionado desafios e dificuldades, possibilitou também a descoberta de novas ferramentas e a integração de novas tecnologias no processo de ensino, abrindo novas perspectivas para o futuro da educação.

Em suma, as alterações no trabalho docente durante a pandemia Covid-19, foram amplas e impactantes, mas permitiram o surgimento de novas possibilidades para o ensino e redefiniram a forma como os professores se relacionam com o ambiente educacional.

Considerações finais

Com base no conceito de *habitus* de Bourdieu, procuramos traçar um primeiro olhar sobre a prática pedagógica em tempos de pandemia, o que nos levou ao conceito de experiência na visão de Thompson e conseqüentemente ao conceito de *habitus professoral*. O *habitus* da prática pedagógica do professor se dá no desenrolar da caminhada profissional influenciada por diversos aspectos, tais como: familiar, econômico, cultural, político, entre outros.

Ao analisar o *habitus da prática docente* de um grupo de professores foi possível perceber um consenso em suas atitudes docentes, afetados de acordo com as características da realidade na qual o grupo está inserido. O professor pôde realizar escolhas para desenvolver a prática docente nessa nova modalidade, mas não era totalmente livre.

[...] sendo produto da história, o *habitus* é um sistema de disposições aberto, permanentemente afrontado a experiências novas e permanentemente afetado por elas. Ele é durável, mas não imutável [...](BOURDIEU, 2002, p. 83).

Em tempos de pandemia, os professores enfrentaram receios e limitações para reinventar sua forma de dar aula e, em especial, lidar com as TDIC. Tal fato aponta a necessidade de políticas públicas voltadas para a educação, que dêem suporte para orientação profissional; infraestrutura tecnológica; apoio das instituições de ensino e apoio da família de seus alunos.

Finalizando, os dados analisados apontaram que professores enfrentaram desafios para reorganizar e se reposicionar enquanto docente, ao mesmo tempo em que despertaram para a necessidade de desenvolver a competência técnica, a criatividade; a autonomia e o compromisso com uma educação de qualidade.

Referências

BALDINO, J. M.; DONENCIO, M. C. B. O *habitus* professoral na constituição das práticas pedagógicas. **Polyphonia**, v.25, n.1, p.263-281, 2014

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: DIFEL, 2002.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. D.O.U 18/03/2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3017/portaria-mec-n-343>. Acesso em 06 de Maio de 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 9057, de 25 de maio de 2017**. Dispõe sobre a oferta de cursos na modalidade a distância na Educação Básica. D.O.U 26/05/2017. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503. Acesso em 06 de Maio de 2023.

CAMARGO, J. A. **Conhecimento e poder na organização e desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado das licenciaturas**. Tese (Doutorado em Educação/Linha Ensino e Aprendizagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2019. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2853>. Acesso em 06 de Maio de 2023.

CAVALCANTE, I. F.; LEMOS, E. C; MOTTA, T.C. **O uso de tecnologias em sala de aula: reflexões sobre a realidade de professores de escolas públicas no Rio Grande do Norte**. CIET, EnPED, 2018.

CHALMERS, A.F. **O que é Ciência afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993.

FERNANDEZ-BATANERO, J. M. *et al.* Online education in higher education: emerging solutions in crisis times. **Heliyon**, p.e10139, 2022.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MAGALHÃES, F. P; DA SILVA, A. J. N. Práticas do professor de matemática no contexto de pandemia da covid 19: o que revelam narrativas meméticas? **Cenas Educacionais**, v.6, p.e15125, 2023.

ORTIZ, R. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'água, 2003. p.39–72

PALFREY, J; GASSER, U. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PERRENOUD, P. **A. Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1997.

PRENSKY, M. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing>. Acesso em 01 mai. 2023 (texto publicado na sua primeira versão em 2001).

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n.20, p.60-70, 2002.

SILVA, M. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n.29, p.152-163, 2005.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista Administração Pública**, v.1, n. 40, p.27-53, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a03.pdf>. Acesso em 06 de Maio de 2023.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TIKHOMIROV, O.K. The Psychological consequences of computerization. In: WERTSCH, J.V. (Org.) **The concept of activity in soviet psychology**. New York: M.E.Sharpe. Inc, 1981. p.256-278.

TORI, R. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distância em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.