

## **Desenvolvimento Profissional Docente: Reflexões Acerca Das Utopias Que A Pandemia Da Covid-19 Tornou Realidade**

### **Teacher Professional Development: Reflections On The Utopias That The Covid-19 Pandemic Has Made Reality**

Thayse Ramos Cardoso Pinto<sup>1</sup>  
Fabrício Vieira de Moura<sup>2</sup>  
Dinorá de Fátima Gonçalves Moraes<sup>3</sup>

#### **Resumo**

Com o advento da pandemia da COVID-19, a educação precisou reorganizar suas atividades e, para isso, aderiu a um modelo de ensino denominado “ensino remoto”. Dessa forma, as salas de aulas passaram a ocupar um novo tipo de espaço tendo em vista as peculiaridades que a atividade exigia. Este estudo tem por objetivo apresentar o desenvolvimento profissional docente durante esse período pandêmico, com reflexões acerca do trabalho docente relacionado aos aspectos do ensino remoto, das tecnologias e da convivibilidade. Para tanto, são elencadas pesquisas que expõem as interferências da pandemia no desenvolvimento das competências profissionais do professor, inclusive da profissão docente e do sentido que lhe fora atribuído. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. Para a fundamentação teórica pautou-se em autores que dialogam sobre a dimensão do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), como Marcelo-Garcia (1999), Oliveira (2018, 2020) e Jardimino, Sampaio e Oliveri (2021). Os resultados da pesquisa apontam que estamos imersos em questões sociais não resolvidas no que é concernente à carreira e ao DPD – atribuições, redução da remuneração e do status social. Tais problemas sociais foram tão somente mais evidenciados com a pandemia da COVID-19 no Brasil. Os professores tiveram que se reinventar para adaptar suas práticas pedagógicas ao contexto de aulas remotas, buscando novas formas de engajar os alunos e proporcionar uma aprendizagem significativa. Conclui-se que no período pandêmico, o agir docente profissional sobressaiu-se às incumbências da profissão recolocando o papel do professor dentro da sociedade. Os esforços dos professores foram imensuráveis, para se atingir e assegurar a continuação do processo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** desenvolvimento profissional docente; pandemia da COVID-19; ensino remoto.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade de Uberaba. Mestra em Educação pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho Docente, Tecnologias e Subjetividade da Universidade de Uberaba. Professora da Educação Básica SEE/MG e Pedagoga em Teófilo Otoni/MG. [thayse.pinto@educacao.mg.gov.br](mailto:thayse.pinto@educacao.mg.gov.br)

<sup>2</sup> Doutorando em Educação pela Universidade de Uberaba. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais. Graduado em Letras pela FACIC. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho Docente, Tecnologias e Subjetividade da Universidade de Uberaba. Professor da Educação Básica na rede pública de ensino em Belo Horizonte/MG. [fabricio.vieira.moura@educacao.mg.gov.br](mailto:fabricio.vieira.moura@educacao.mg.gov.br)

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade de Uberaba. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba. Superintendente Regional de Ensino SEE/MG e Professora no Centro Universitário Mário Palmério-UNIFUCAMP. [dinora.moraes@educacao.mg.gov.br](mailto:dinora.moraes@educacao.mg.gov.br)

## Abstract

With the advent of the COVID-19 pandemic, education had to reorganize its activities and, for this, it adhered to a teaching model called “remote teaching”. In this way, the classrooms began to occupy a new type of space in view of the peculiarities that the activity required. This study aims to present the professional development of teachers during this pandemic period, with reflections on the teaching work related to the aspects of remote teaching, Technologies and conviviality. To the end, research is listed that exposes the interferences of the pandemic in the development of teachers' professional skills, including the teaching profession and the meaning that was attributed to it. The methodology adopted is the bibliographic research of a qualitative nature. For the theoretical foundation, it was based on authors who dialogue about the dimension of Teacher Professional Development (DPD), such as Marcelo-Garcia (1999), Oliveira (2018,2020) and Jardimino, Sampaio and Oliveri (2021). The results of the research indicate that we are immersed in unresolved social issues regarding career and DPD-attributions, reduction of remuneration and social status. Such social problems were Only of remote classes, seeking new ways to engage students and provide meaningful learning. It is concluded that in the pandemic period, the professional teaching action stood out from the tasks of the profession, repositioning the role of the teacher within Society. The efforts of the teachers were immeasurable to achieve and ensure the continuation of the learning process.

**Keywords:** teacher professional development; COVID-19 pandemic; remote teaching.

## 1 Introdução e problematização inicial

Pouco a pouco, o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) tem se transformado em uma área do conhecimento e investigação que revela o escasso arcabouço teórico e conceitual do desenvolvimento dos docentes no Brasil. Dessa forma, é necessário se atentar para a dimensão da formação profissional docente defendida por Marcelo-Garcia (1999), Oliveira (2018, 2020), Morin (1977, 2016), pela Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2022), entre outros autores que discutem, trazem significados e problematizam a temática.

O DPD é um movimento de formação, de capacitação, de envolvimento que não só está relacionado à escola, no contexto do seu trabalho, mas diz respeito ao ser individual, muito além da sala de aula. As ações de DPD são reveladas em situações cotidianas na escola, por meio das ações expressas pelo próprio professor no âmbito da sua atuação. Implica acomodar os objetivos do docente às necessidades individuais, de grupo e, em um contexto mais abrangente, do sistema educacional. Por várias razões, é pertinente, responsável e necessária a inclusão de discussões que abordem o DPD no contexto de pesquisas. Isso porque, em primeiro lugar, após a pandemia da COVID-19, que impactou o entendimento e os rumos da profissão docente, as condições de trabalho e a situação de carreira do magistério foram evidenciadas no cenário nacional. Uma segunda razão reside nas possibilidades de tratar o DPD em uma abordagem que valorize o seu caráter contextual, estrutural e orientado para a mudança. Ante ao exposto, o DPD torna-se a condição básica para a atuação do professor.

O trabalho docente, especialmente após a pandemia da COVID-19 no Brasil, adquiriu maior complexidade em razão das transformações trazidas pelo uso de novas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e do desenvolvimento das políticas

educacionais que implicaram mudanças na organização escolar e, por consequência, no trabalho docente como um todo. Para a UNESCO (2022) “durante a COVID-19, o trabalho dos professores tornou-se mais visível publicamente, em especial para os pais e responsáveis” (UNESCO, 2022, p. 98). Na pandemia, a educação demonstrou ser frágil, posto que o currículo, as metodologias de ensino, os processos de avaliação, os planejamentos e as formas de organização do trabalho docente não estavam preparados e sofreram transformações para atender a especificidades no auge da crise sanitária. Essas mudanças levaram à necessidade de aprimorar o processo de formação continuada dos docentes, uma vez que muitos deles precisaram se adaptar rapidamente às novas metodologias de ensino e de avaliação.

O desafio exigia intervenções individuais, coletivas, institucionais, governamentais, em níveis locais, regionais e global. A mobilização das competências docentes para relacionar os seus saberes para que influencie o ensino-aprendizado de seus alunos positivamente, foi requerida, arrancadas quase no limbo de cada cidadão, que se sentiu impactado, inconformado com as muitas desigualdades sobressaltadas diante dos nossos olhos, embora houvesse negação da realidade por uma parcela considerável de pessoas. Como negar as faltas, quando todas são colocadas, potencializadas, agora no centro de todas as questões? Como negar que as realidades não estavam e não puderam ficar reguladas, controladas conforme convenções sociais, uma vez que demandavam mobilizações de todas as dimensões econômicas, financeiras, sociais, educacionais e emocionais? Por que insistir na omissão ou a negação da vida esvaziando-se totalmente a humanidade. A nossa humanidade pode ser tocada nos sentidos mais sensíveis, mas na dura realidade experimentada pareceu-nos que também houve uma secura da sensibilidade diante da impotência sentida e experimentada diariamente.

Nessa perspectiva, um novo perfil docente emerge na estrutura social no período pandêmico e requer o surgimento do sujeito no e pelo movimento reflexivo do pensamento sobre o pensamento. Temos nessa dinâmica o que Morin (2016, p. 32) denomina circularidade:

Conceber circularidade é abrir o quanto antes a possibilidade de um método que, pela interação dos termos que se remetem uns aos outros, se tornaria produtivo, por meio desses processos e trocas, de um conhecimento complexo que comporta a sua própria flexibilidade.

Nesse contexto, o pensamento complexo nos permite compreender que, no período pandêmico da COVID-19, o professor contemplou a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, considerando, como sinalizou Morin (2016), a circularidade, a qual considera a ecologia da ação e está relacionada à ecologia das ideias, em um contexto da imprevisibilidade do ambiente natural, cultural e social.

Nesse sentido, questões surgiram, como: quais seriam os impactos advindos desse sistema global que se instaurou no mundo? Como se (des-)construir e se formar simultaneamente em um sistema complexo, que desafiava as inteligências, os governos e seus sistemas, as potências econômicas, a religião e a vida? Como a educação poderia responder aos desafios diários, impostos pelo sistema que colapsava visivelmente diante dos escassos recursos no qual se sustentava a educação?

A corrida foi desesperadora! Maior ainda, o esforço utópico de apoio socioemocional, de garantia de aprendizagem apoiada por habilidades e competências, marcadas pelas dificuldades familiares de ordem emocional, escolar, financeiras, o que alargava as inconsistências, as analogias entre as condições reais de trabalho docente público e privado; as orientações adotadas pelos sistemas públicos e as iniciativas, que ora pareciam atender ao todo e na prática reconheciam as estruturas excludentes da sociedade.

Para lidar com o ensino-aprendizagem remoto, o professor precisou pensar no planejamento de suas aulas, não somente no conteúdo a ser lecionado em tela, mas também nas condições peculiares do ambiente no qual todo o processo educacional ocorria. As

inconsistências pedagógicas sobrepuseram-se à formação docente, pois requeriam habilidades e competências ainda desconhecidas pela maioria dos educadores. Carecíamos de melhor definição quanto à modalidade de ensino que tínhamos à nossa disposição, claramente o modelo convencional não correspondia às demandas surgidas pela pandemia. Inicialmente, lidamos com uma transposição de saberes do tradicional para o tecnológico. Um caos foi instalado. Em seguida, surgiram desafios sobre como alcançar as famílias e os alunos, qual ferramenta melhor atenderia aos nossos anseios, que políticas específicas orientariam as ações pedagógicas e garantiriam segurança ética e profissional aos professores e às escolas?

O desafio tornou-se intuição, tínhamos o hoje para lidar com tantas ansiedades, medos e, até mesmo, desespero. O hoje para acolher os sentimentos e medos das famílias, dos alunos e dos nossos colegas. O hoje na incerteza do amanhã. Algumas vezes, o docente precisou esvaziar-se da técnica para preencher-se de competências emocionais como a alteridade, a empatia, a escuta ativa.

Nesse cenário, o educador ressignificou-se e levou a sua atuação à compreensão do agir até mesmo contra seus próprios projetos, intenções ou desejos. Uma vez mais, o professor despiu-se de sua humanidade, angústias e medos para acolher tudo e todos, que, fragilizados, recorriam à escola para amenizar os desafios diários. Pais e avós, cuidadores, que no esforço tremendo de manutenção da vida, da alimentação e da segurança dos filhos, nossos alunos; viram-se pressionados a atuarem como pseudo-professores, preceptores e sentiram o quanto estão excluídos das oportunidades de acesso qualitativo às políticas públicas educacionais.

É inegável que houve impacto na vida do docente o que, conseqüentemente, influenciou as políticas de DPD, especialmente ao que tange ou é concernente ao aperfeiçoamento profissional para o uso de mídias digitais e das TDIC. Uma nova pedagogia foi requerida no imediatismo. Ninguém sabia ao certo o que deveria ser feito ou o porquê fazê-lo. Havia uma força, quase universal, pressionando todos os sistemas que compõem a sociedade. Os sistemas mais fragilizados, como os sistemas de saúde e educação foram tomados de temores, ameaças, emergência de respostas, também imediatas, que desestabilizaram as dimensões humanas nas áreas físicas, emocionais e sociais. A intencionalidade pedagógica não era mais previsível nos planejamentos de aulas, planos didáticos ou sequências didáticas. Ante ao exposto, interessa-nos, neste trabalho, discutir teoricamente os diferentes sentidos e significados definidos ao DPD após a COVID-19 no Brasil. Para tanto, realizamos uma revisão bibliográfica de estudos e documentos sobre a temática, trazendo algumas reflexões acerca das utopias que a pandemia tornou realidade no Brasil: uso de tecnologias, convivibilidade, cultura do outro e motivação docente para o trabalho.

## **2. Metodologia**

Para a compreensão deste artigo, fez-se necessário definir a metodologia utilizada e apresentar os caminhos percorridos no processo investigativo. Desse modo, optou-se, metodologicamente pela revisão bibliográfica de abordagem qualitativa em autores que dialogam a dimensão do DPD, a exemplo de: Marcelo-Garcia (1999), Oliveira (2018, 2020) e Jardimino, Sampaio e Oliveri (2021).

Há ainda discussões, significados e problematizações acerca do DPD em resultados da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação – UNESCO e apontamentos de Morin (1977, 2016). A escolha por esse procedimento metodológico se ancora em Minayo (2014), quando esclarece que por meio da pesquisa qualitativa é possível compreender a lógica interna de grupos, instituições e atores quanto a: “valores culturais e representações sobre sua história e temas específicos; relações entre indivíduos, instituições e movimentos sociais; processos históricos, sociais e de implementação de políticas públicas e sociais” Minayo (2014, p. 23).

Para análise e discussão acerca do DPD, os textos pautam-se em normativas, que regem e orientam a educação nacional nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (2015) e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) nos quais, abordamos alguns pontos das políticas nacionais de Educação quanto à formação dos profissionais da educação básica.

### 3- Discussão teórica

#### 3.1 Desenvolvimentos Profissionais Docentes: esclarecimentos conceituais

Para conceituar o DPD foram reunidas recentes definições de teóricos que nos auxiliam na compreensão do conceito. Em linhas gerais, as definições não são situadas somente como esclarecimentos teóricos, mas também de como entendimento, posicionamento e ação docente frente à realidade e fatos que existem, sobretudo de atitudes positivas caracterizadas pela autenticidade e caráter verdadeiro, que podem ser percebidas no contexto da vida profissional e pessoal do professor. Cabe esclarecer que o desenvolvimento do professor está inserido em uma ampla interpretação de formação e colaboração que é ecológica, orgânica e sistêmica. Trata-se de “superar a concepção individualista e celular das práticas habituais de formação permanente” (Marcelo Garcia, 1999, p. 139). Dito isso, ao proceder à análise do professor, nesse conceito, o docente deve ser compreendido como um ser que se autodesenvolve e cujo processo de formação passa a ser considerado ativo, participativo e criativo, aquele que aprendeu a ensinar e é considerado como o mediador de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Ante a significância do DPD para os docentes, o relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da Educação, estabelecido pela UNESCO, intitulado: Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação (2022) estabeleceu o DPD como indissociável da vida docente<sup>4</sup>. No relatório, as dimensões pessoal e cultural foram enfatizadas para serem reconhecidas e valorizadas, destacando as experiências, “biblioteca da vida” do professor como fundamental para o seu trabalho. O desenvolvimento do professor no entendimento da Comissão Internacional da UNESCO “é uma continuidade rica e dinâmica de aprendizagem e experiências que são indissociáveis e que se prolongam por toda a vida” (UNESCO, 2022, p. 82). Ser professor é uma jornada que tem início cedo, em sua própria formação, por trazer, inevitavelmente, a problemática da carreira docente – atribuições, redução da remuneração e do status social. Assim, com base nessas premissas, as discussões acerca do DPD vêm sendo cada vez mais inseridas na vida docente, desde os primórdios da constituição profissional.

Na história da constituição da profissão docente no país, existe, inquestionavelmente, “um processo constante de um dever que enfrenta fortes obstáculos, sobretudo por aspectos considerados indispensáveis para essa condição: autonomia, controle sobre o recrutamento, monopólio, estatuto único, entre outros” (Oliveira, 2018, p. 52). Na atualidade, outras exigências se somam ou se sobrepõem, “revestidas de forte retórica em torno da noção de profissionalismo” (Oliveira, 2018, p. 52). Como elencou Contreras (2002, p. 87), no debate sobre o profissionalismo, costuma-se prestar mais à discussão dos grêmios estudantis do que educativas. Para o autor, essa discussão precisa ser mais ampla, de forma mais abrangente, incluindo o entendimento da autonomia docente como um valor humano essencial, mas também, como a “chave para compreensão de um problema específico do trabalho educativo,

---

<sup>4</sup> O relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação foi elaborado durante dois anos e envolveu cerca de um milhão de pessoas em um processo de consulta global. Envolve de forma convidativa: governos, instituições e pessoas de todo o mundo para pensar futuros pacíficos, justos e sustentáveis para a educação global.

característica que se mostrará essencial na possibilidade de desenvolvimento das qualidades essenciais da prática educativa” (Contreras, 2002, p. 87).

Para a exploração desse tema, acrescentam-se à discussão os excessos de atribuições - algumas emergentes, outras expandidas - impostas ao professor que é demandado, de mais e mais, a exercer funções que perpassam as atribuições de lecionar. Cabe ao professor exercer funções de cuidado, enquanto dele é esperado lidar e mesmo se envolver com as necessidades e emoções humanas de seus alunos; funções sociais, ao tratar no ambiente educativo, questões de inclusão social, de desistência ou da escolarização, entre outras demandas crescentes que se aglomeram ao trabalho e têm lhe acarretado várias consequências adversas, entre elas, a perda de motivação para o trabalho e “a exposição aos riscos de adoecimento [...]” (Oliveira, 2020 p. 35).

Admitido tal contexto, cumpre aqui destacar o que as crescentes atualizações que designam ao professor atribuições quanto ao currículo e atualização de planejamento, o preparo para lidar com as TDIC, enfim, ao atendimento constante de formação continuada em serviço, sem condições de afastamento para esse fim. O professor se aperfeiçoa e se desenvolve enquanto trabalha, em um entrelaçamento do tempo de trabalho ampliado. Assim, o professor é entendido como ser passivo: que obedece, que recebe, que aceita, sempre submisso às orientações, sem questionamentos. Aquele capaz de entender, atender aos chamados e reproduzir. O risco que assumimos diante desse contexto é o ativismo automatizado, correspondente a uma lógica de produção presente na sociedade atual. Essa mesma lógica se apresenta como uma possível justificativa da precarização do trabalho docente com baixos salários, que dificultam aos docentes o desenvolvimento profissional proativo e qualitativo.

Enfrentamos timidamente a mercadorização da educação, uma vez que a ausência de investimentos adequados, sistemáticos na formação docente, nas estruturas escolares públicas, na construção de políticas de estado, e não somente de políticas de governo, mostra como o sistema público é irrisório, frágil e díspar em relação ao sistema privado.

Incorpora-se à discussão as políticas públicas de *accountability*<sup>5</sup> utilizadas na educação, que relacionam a ação docente ao alcance do resultado esperado para a melhoria da educação básica nacional. De um modo mais amplo, pode-se dizer que o *accountability* designa ao professor a transmissão de conhecimentos, reduz a sua autonomia e instrumentaliza a qualidade do ensino e a performance docente por meio de números. Entretanto, dadas as multiplicidades de fatores que envolvem a ação docente, nem sempre o Estado acolhe ou demonstra preocupação com a motivação docente para o trabalho e, sobretudo, o seu lugar na qualidade dos resultados previstos para a educação básica.

Considerando tal cenário, Jardimino, Sampaio e Oliveri (2021, p. 309) fomentam a discussão acerca da perspectiva do DPD como estratégia política coesa para a promoção da qualidade de ensino no Brasil. No estudo em questão, os autores sinalizaram como no Brasil a sociedade busca e entende uma educação básica de qualidade, muito a partir do desempenho dos alunos nas avaliações sistêmicas, divulgadas em estudos comparativos nacionais e internacionais. Dessa forma, o professor é percebido como profissional essencial para o avanço da qualidade de ensino.

Frente a tal situação, insere-se a reflexão acerca do profissionalismo docente, que não só está relacionado ao ensino na sala de aula, mas que diz respeito ao contexto da sua subjetividade, da motivação para o trabalho, como fundamento para o trabalho educacional e para a vida pessoal, de múltiplos fatores que o constituem e o colocam como um horizonte para a permanência na profissão.

---

<sup>5</sup> *Accountability* - termo usado para indicar a exigência da prestação de contas do professor a uma política de resultados nos testes utilizados para medir a qualidade da educação básica no Brasil.

Com esse entendimento, é imperativo o que Morin (2016 p.32) reflete:

Quebrar a circularidade parece restabelecer a possibilidade de um saber totalmente objetivo. Mas isso é ilusório: conservar a circularidade é, ao contrário, respeitar as condições objetivas do conhecimento humano, que comporta sempre, em algum lugar, um paradoxo lógico e uma incerteza.

A reflexão acerca do profissionalismo docente é fundamental para entendermos a importância do papel do professor não apenas como um transmissor de conhecimento, mas também, como um modelo para seus alunos, influenciando em sua formação pessoal e acadêmica. Ser um profissional docente significa ter a capacidade de ensinar com qualidade, utilizar metodologias adequadas, estar atualizado com as tendências pedagógicas, promover o diálogo e a participação dos alunos, além de saber gerenciar conflitos e lidar com as diferenças culturais e sociais. Mas ser um bom professor não se resume apenas a esses aspectos técnicos. É preciso também ter uma postura ética e comprometida com a educação, além de uma motivação interna, que o impulsiona a buscar o aprimoramento constante.

Contreras (2002), quando construiu as suas pesquisas sobre a autonomia dos professores, dedicou uma parte ao tema do profissionalismo docente. Fazendo referência a dois autores, Law e Ozga, Contreras (2012, p. 46) nos explica que:

Entre os professores, o profissionalismo pode ser considerado uma expressão do serviço à comunidade, bem como em outros tipos de trabalho [...]. Também se pode considerar uma força criada externamente que os une numa visão particular de seu trabalho [...]. O profissionalismo, é, em parte, uma tentativa social de construir uma “qualificação”, a autonomia era, em parte, a criação por parte dos professores de um espaço defensivo em torno da referida “qualificação”.

O profissionalismo docente é uma dimensão do DPD que abrange não só o contexto da sala de aula, mas também a subjetividade do professor, suas crenças, valores, experiências e emoções. O equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal também é importante, pois a qualidade de vida do professor influencia diretamente na sua capacidade de ensinar e na sua relação com os alunos. É preciso destacar que o profissionalismo docente é um horizonte a ser perseguido ao longo de toda a carreira do professor. A formação continuada, a reflexão constante sobre a prática e a atualização profissional são fundamentais para garantir uma educação de qualidade e formar cidadãos críticos e conscientes. O DPD não se encerra com a formação inicial, "o desenvolvimento profissional dos professores é um processo contínuo ao longo de toda a vida profissional" (Nóvoa, 1995, p. 21).

Nesse contexto, é necessário repensar o contrato social em torno da educação, ou seja, a forma como a sociedade se organiza para garantir o acesso à educação e para promover uma formação cidadã que leve em conta a diversidade cultural e social. Isso implica em uma nova lógica, que considere não só as necessidades individuais dos alunos, mas também, as necessidades coletivas, a fim de promover uma educação mais inclusiva e democrática.

Para que esta nova lógica se configure, é preciso que os educadores estejam abertos ao diálogo e ao respeito às diferenças, que estejam dispostos a ouvir e a aprender com seus alunos e com as comunidades em que estão inseridos. É necessário que haja investimento em TDIC e em formação de professores a fim de garantir o acesso à educação a todos, independente de sua localização ou condição socioeconômica. Em suma, pensar na alteridade e repensar o contrato social em torno da educação é um desafio que se impõe a todos nós, mas é também uma oportunidade de construir uma sociedade mais justa e inclusiva, na qual a educação seja um direito de todos e uma ferramenta para a transformação social. Assim sendo, “a formação continuada deve ajudar na mudança educacional e o espaço adequado para esse processo é o professor estar inserido no grupo profissional e numa organização escolar” Nóvoa (1997, p.70).

Neste cenário, elucidamos como a pandemia da COVID-19 nos obrigou a repensar a forma como vivemos em sociedade e como a escola teve um papel fundamental nesse processo, pois foi preciso encontrar novas formas de ensinar e aprender, de lidar com as diferenças e de garantir o acesso à educação para todos.

### 3.2 O profissionalismo docente na conjuntura da pandemia da Covid-19

A pandemia da COVID-19 provocou mudanças globais nos rumos da profissão docente. O cenário pandêmico ocasionou um impacto imensurável na história da educação global. Vários países suspenderam repentinamente as aulas presenciais para reduzir a contaminação, pois nas escolas pessoas se reúnem em ambientes fechados para que o ensino-aprendizado aconteça. Segundo o monitoramento da UNESCO (2020), em 02 de abril de 2020 a pandemia já tinha afetado os sistemas de educação de todo o mundo. Havia 172 países com todas as escolas fechadas, o que interferiu nas aulas presenciais de 1,5 bilhão de alunos e correspondeu a 84,8% do total global de alunos matriculados em escolas na época.

No Brasil, as escolas foram totalmente fechadas na maioria dos estados durante o ano letivo de 2020. A primeira medida instaurada pelo Governo Federal foi no dia 17 de março de 2020, com a suspensão das aulas presenciais. Sequencialmente, Estados e Municípios se organizaram, publicando decretos que aumentavam as restrições de contato social. A partir disso, o ensino remoto se estabeleceu nas escolas, sem preparação prévia específica para essa nova modalidade de trabalho e, por esse motivo, o sentimento de despreparo impactou a vida docente com conflitos e questões decorrentes do trabalho *home office*, tanto por razões tecnológicas – dificuldade de acesso à internet e baixo limite de dados móveis, quanto pela insuficiência de recursos em relação às questões estruturais, como celular, computador, câmera e microfone e de espaço físico, pois o professor passou a utilizar a sua moradia como nova sala de aula.

Diante desse cenário, Machado (2020) publicou na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), ANPED-Sul, um trabalho intitulado: O trabalho docente no contexto da pandemia de COVID-19: formação, condições e valorização profissional, o qual trouxe à tona algumas experiências da docência na pandemia. Nos resultados do estudo em questão, quase que a totalidade dos docentes afirmaram que não tiveram a formação adequada para manusear adequadamente os equipamentos pessoais para o ensino remoto. Além disso, os professores afirmaram não concordarem com as condições para o trabalho impostas na pandemia, como a situação de terem que utilizar seus equipamentos pessoais para uso no serviço público. Para Machado (2020, p. 5) a precarização das condições docentes foi acentuada na pandemia, houve espanto com a falta de condições de trabalho, apoio insuficiente das redes de ensino ao professor, a falta de formação docente para trabalhos remotos, a sobrecarga moral de responsabilidade e, um crescente sentimento de desvalorização. A partir desses fatores, acredita-se que “poderão surgir novas formas de resistência e de ressignificação da identidade docente” (Machado, 2020, p. 5).

O percurso trilhado no processo histórico de profissionalização do trabalho docente tem demonstrado, que as trajetórias de constituição do professor são atravessadas por intersubjetividades, tendo em vista a importância da instituição escolar e o sentido de ser escola. Dizemos, então, em uma visão simplista, que podemos aprender sozinhos, mas para nos educar precisamos do outro. Pensar na alteridade requer um despojamento de ideias, uma nova lógica, que fortemente se instaurou na escola durante o período pandêmico e pós-pandêmico. Essa emergência requer que refaçamos o contrato social em torno da educação, o que envolve uma reflexão sobre a forma como nos relacionamos com o outro, com o diferente, com o que não é igual a nós.



A complexidade da vida atual advinda das vicissitudes vivenciadas nos últimos anos fez com que uma nova visão fosse sentida em todos os setores sociais e na educação houve uma premente força por uma educação transformadora, pautada por uma ética própria e por princípios, os quais também estão situados na sociedade. A partir dessa afirmação, compreendemos que o motor da escola são os professores, aos quais desejamos centralidade no processo da educação. Seria, portanto, utopia? Que assim seja. O professor vive da utopia. Ele a tem como norte.

### **3.3 É possível permanecermos os mesmos professores?**

As respostas a essa indagação articulam princípios e valores universais com os saberes necessários à prática docente preconizados pelas DCN (2015) e assegurados na BNCC (2017) quanto à formação dos profissionais do magistério para a educação básica.

A formação dos profissionais do magistério para a educação básica deve estar fundamentada em princípios e valores universais que visem à promoção do desenvolvimento humano integral e à construção de uma sociedade justa e democrática. Entre esses princípios e valores, destacam-se: o respeito à dignidade da pessoa humana, à diversidade cultural, étnica, religiosa e de gênero e aos direitos humanos; a promoção da cidadania, da democracia e da participação social; a valorização da educação como direito humano fundamental e como meio de transformação social; a busca pela equidade e pela inclusão educacional, combatendo todas as formas de discriminação e desigualdade; a defesa da liberdade de expressão, do pensamento crítico e da autonomia intelectual. Esses princípios e valores devem nortear a formação dos profissionais do magistério, que devem estar capacitados a lidar com a diversidade cultural e social presentes nas salas de aulas e a promover uma educação inclusiva, que respeite e valorize as diferenças.

As normativas – DCN (2015) e a BNCC (2017) estabelecem os saberes necessários à prática docente, que incluem conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos relacionados à educação infantil e aos ensinos fundamental e médio. Esses saberes devem ser desenvolvidos durante a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, por meio de cursos de licenciatura, especialização, mestrado e doutorado.

Dentre os saberes necessários à prática docente preconizados pelas DCN (2015) e assegurados na BNCC (2017), destacam-se: conhecimento dos conteúdos curriculares e suas relações com a vida cotidiana, a cultura e a sociedade; compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, considerando as diferentes fases do desenvolvimento humano e as especificidades de cada aluno; domínio de técnicas e estratégias didáticas que favoreçam a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e competências pelos alunos; conhecimento e uso das TDIC como ferramentas para potencializar a aprendizagem e a compreensão dos princípios da avaliação educacional e sua aplicação na prática docente.

Dessa forma, a formação dos profissionais do magistério deve articular princípios e valores universais com os saberes necessários à prática docente preconizados pelas DCN (2015) e assegurados na BNCC (2017), buscando formar educadores capazes de promover uma educação inclusiva, equânime, de qualidade, que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. As premissas garantidas nestes documentos visam à promoção da educação como processo emancipatório e permanente, uma exigência desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 frente ao contexto atual.

Em seus estudos, Tardif (2012) traz uma necessária distinção entre os saberes que são produzidos na prática docente e os demais – advindos de formações e programas curriculares. Nesse contexto, o saber da experiência docente foi evidenciado por Tardif (2012, p. 39) ao explicar que: “os docentes, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no

conhecimento de seu meio [...] os quais brotam da experiência e são por ela validados”. Assim, acreditamos que os saberes experienciais, como destaca o autor, são importantes para a construção da identidade e da formação profissional do educador. Isso porque o docente, principalmente no período pandêmico, é um indivíduo personalizado – incorporado, subjetivado e carrega marcas – sociais, culturais, políticas e econômicas para toda uma vida.

O fato é que entre utopias e projeções regulatórias, a profissão docente no Brasil, segue imersa sem uma política pública de desenvolvimento profissional consistente, qualitativa, promissora, indispensável para que possa se garantir a qualidade da educação e os direitos de aprendizagem essenciais elencados nos documentos oficiais normatizadores da educação nacional, ora citados, DCN (2015), BNCC (2017), entre outros.

A profissão docente no Brasil enfrenta muitos desafios e a falta de políticas públicas consistentes para o desenvolvimento profissional dos professores. É importante destacar que a qualidade da educação está diretamente relacionada à formação e à capacitação dos profissionais que atuam na área. É fundamental que as políticas públicas de educação incluam estratégias consistentes e promissoras para o DPD, de forma a garantir a qualidade da educação e os direitos de aprendizagem essenciais para todos os estudantes.

Urge destacar que o DPD não deve se limitar apenas à capacitação técnica, mas também deve incluir a valorização da profissão e o reconhecimento do papel fundamental dos professores na sociedade. Os professores precisam estar preparados para enfrentar os desafios do ensino atual, que exige o uso de novas tecnologias, a inclusão de alunos com necessidades especiais, a promoção de uma educação que valorize a diversidade cultural e a interdisciplinaridade, entre outros aspectos. Para tanto, é importante que as políticas públicas de educação ofereçam aos professores a formação continuada de qualidade, para que eles possam aprimorar suas habilidades e competências e se adaptem às mudanças do mundo contemporâneo.

Além disso, o DPD é um direito que deve ser garantido pelo Estado, já que a qualidade da educação está diretamente relacionada ao desenvolvimento humano e social de um país. Afinal, a valorização dos professores e a oferta de oportunidades de formação continuada também contribuem para a melhoria da autoestima e da motivação desses profissionais, que são responsáveis por transmitir conhecimentos, valores e habilidades aos estudantes.

#### **4 Considerações finais**

No Brasil, a educação na perspectiva de ser para todos foi estabelecida a partir da Constituição Federal de 1988, (CF/1988) em seu artigo 206, V, que determina a valorização dos profissionais do ensino. Nessa perspectiva, o novo paradigma educacional veio em uma escalada de (in-) certezas no período pós-pandêmico também reafirmado na proposta da UNESCO que, ao recomendar a educação do século XXI, enfatiza a necessidade de preparar cidadãos para a vida.

A partir do desenvolvimento do presente estudo, percebe-se que estamos imersos em questões sociais não resolvidas no que é concernente à carreira e ao DPD – atribuições, redução da remuneração e do status social. Tais problemas sociais foram tão somente mais evidenciados com a pandemia da COVID-19 no Brasil. A questão crucial pretendida aqui foi, além de trazer elementos que fomentem a discussão acerca do DPD, também apresentem, evidenciem e discutam os impactos na pandemia na vida docente, refletindo acerca das utopias que a pandemia tornou realidade. Nunca se fez tão urgente os quatro pilares de aprendizagem apresentados por Delors (1998, p.101) sobre a educação ao longo da vida; “aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer”.

Antes, já reconhecíamos a sociedade contemporânea com seus aspectos desafiadores, complexos e em movimento de evolução. Entretanto, as mudanças trazidas pela pandemia intensificaram as urgências, principalmente no que interfere diretamente na educação como um todo. Isso nos remete a refletir sobre as conexões possíveis no DPD, bem como acerca dos saberes necessários que o educador deste século precisa assumir como agente transformador social.

A sociedade em rede, comentada desde a última década em mídias sociais e em filmes futuristas, trouxe a ficção para a realidade. Os trabalhos presenciais foram substituídos pelo ensino remoto, as escolas fecharam e a sala de aula foi substituída por uma tela de computador, um tablet, um celular ou um aparelho similar. A partir disso, alunos e professores que não possuíam condições financeiras e estruturais para acesso à internet foram excluídos. A falta de acesso à internet e às tecnologias necessárias tornou-se uma barreira significativa para muitos estudantes e professores, especialmente para aqueles que se encontravam em situações socioeconômicas desfavoráveis.

Os impactos são gigantescos para todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, dada a visibilidade do distanciamento social em que vivem alunos e suas famílias, posto que são sujeitos que necessitam da escola para pensar ou mesmo sonhar um futuro um pouco melhor ou diferente. Para os alunos, a escola é um lugar importante de interação social e aprendizagem, em que eles têm a oportunidade de adquirir conhecimentos, desenvolver habilidades e competências, além de construir amizades e relacionamentos. Com a necessidade do distanciamento social, muitos alunos perderam essa interação social e tiveram que se adaptar a um novo formato de aprendizagem, muitas vezes, sem acesso adequado aos recursos necessários, como computadores e internet. Para as famílias, a pandemia trouxe novos desafios, como conciliar o trabalho com o cuidado e a supervisão dos filhos em casa, além de garantir que eles tivessem acesso às atividades de ensino e recursos necessários para continuar aprendendo. Para os professores, o desafio foi adaptar suas práticas de ensino ao novo formato remoto, muitas vezes sem a mesma interação com os alunos e sem o acesso aos recursos e às ferramentas que possuíam na escola. Não obstante a isso, a pandemia também afetou a saúde mental dos alunos e dos professores, aumentando os níveis de estresse e de ansiedade, o que pode afetar negativamente o desempenho acadêmico. Esses impactos poderiam ser ainda mais significativos para aqueles que já enfrentavam dificuldades no processo educacional, como alunos com deficiência, que requeriam suporte específico, ou alunos em situação de vulnerabilidade social, que poderiam não ter acesso a recursos adequados para o ensino remoto.

Se compararmos as condições de fazer pedagógico público e privado, o distanciamento citado torna-se mais evidenciado. É nesse contexto desafiador, que exige a mobilização de novas habilidades e competências didático-pedagógicas, em um mundo cada vez mais digital (dizemos até que estamos na era dos nativos digitais), que o professor busca fortalecer sua subjetividade e identidade social. Nesse sentido as tendências pedagógicas articulam conhecimentos de diversas áreas sobre a racionalidade técnica, que reduz os professores a meros transmissores de conhecimento - prontos e acabados, cuja intencionalidade precisa ser revista no cenário nacional.

O ensino híbrido tornou-se acontecimento na realidade educacional brasileira, alterando a natureza do trabalho docente e ampliando espaços de aprendizagem. Todos estamos explorando caminhos de reinvenção da prática pedagógica, inclusive movidos a consumir conteúdos híbridos e formação continuada no uso das ferramentas tecnológicas, devido à COVID-19, pandemia mundialmente devastadora, que modificou nosso modo de agir e viver em sociedade.

Nesse sentido, os professores tiveram que se reinventar para adaptar suas práticas pedagógicas ao contexto de aulas remotas, buscando novas formas de engajar os alunos e

proporcionar uma aprendizagem significativa. Além disso, a formação continuada no uso das ferramentas tecnológicas se tornou essencial para os professores, que desejam explorar todas as possibilidades de ensinar e, garantir que os alunos tenham uma experiência de aprendizagem enriquecedora. Novas competências e habilidades foram requeridas aos/pelos professores.

Assim, em face da complexa conjuntura em que se situam essas dimensões do profissionalismo docente, questiona-se a motivação, o interesse e a investidura de desenvolvimento profissional que o professor leva à sala de aula. Diante das exigências do Estado para atender ao sistema educacional e às políticas públicas de *accountability*, que estabelecem ao professor o cargo para a transmissão de conhecimentos, reduzindo a sua autonomia pedagógica, questionamos as políticas públicas de valorização profissional e o DPD, sobretudo, em relação aos pressupostos e às concepções que sustentam o professor em efetivo exercício da sala de aula.

Neste dilema, concluímos, deixando a necessidade de mais reflexões acerca da temática, com o entendimento de que, no período pandêmico, o agir docente profissional (profissionalismo) sobressaiu-se às incumbências da profissão (o ser profissional no âmbito das atribuições elencadas na regulamentação docente) recolocando o papel do professor dentro da sociedade. Os esforços dos professores foram imensuráveis, a fim de atingir e assegurar a continuação do processo de aprendizagem. Assim, sem o auxílio financeiro para estruturação tecnológica, muitos docentes se desdoblaram para adquirirem os recursos necessários e não se verem excluídos do sistema, ainda fortemente, opressor.

## Referências

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília, Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 01 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília, 2015. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/d\\_c\\_n\\_educacao\\_basica\\_nova.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf). Acesso em: 4 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **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. Brasília, 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm). Acesso em: 31 mar. 2023.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. Cortez: São Paulo, 2002.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Cortez Editora. São Paulo-SP. 1998.

JARDILINO, José Rubens Lima; SAMPAIO, Ana Maria Mendes; OLIVERI, Andressa Maris Resende. **Avaliação de Desempenho Docente: culpar, punir ou desenvolver profissionalmente? Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 29, n.111, p. 318-337, abr./jun. 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/yKkYLTmQyLbtdSYZXN3jRfB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 out. 2024.

MACHADO, Juliana Brandão. O trabalho docente no contexto da pandemia de COVID-19: formação, condições e valorização profissional. **XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul**, 2020.

Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/sul2020/trabalhos?page=1>. Acesso em: 31 mar. 2023.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Lisboa: Porto Editora. 1999, p. 136-145.

MINAYO, Maria Cecília de Souza de. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORIN, Edgar. **O método 1:** a natureza da natureza. trad. Ilana Heineberg. 1º edição. Porto Alegre: Sulina, 2016.

NÓVOA, António. (Org). **As organizações escolares em análise.** Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **Revista da FAEEBA**, v.27, n.53, set-dez/2018, pp.43-59. Disponível em: <https://Gestrado.Net.Br/Artigos/A-Reestruturacao-Da-Profissao-Docente-No-Contexto-Da-Nova-Gestao-Publica-Na-America-Latina/>. Acesso em: 2 out. 2022

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, (127), p. 27-40, 2020.

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180037>. Acesso em: 30 set. 2022.

UNESCO. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. **Reimaginar nossos futuros juntos:** um novo contrato social para a educação. Brasília, DF, 2022.

Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 27 mar. 2023.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação 2020.** América latina e Caribe: inclusão e educação: todos, sem exceção. Brasília, DF, 2020.

Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375582>. Acesso em: 4 abr. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.