

Construção dos saberes docentes e identidade docente de residentes no ensino remoto

Wesllen Martins Lopes¹

Kellen Emily Sampaio Cunes²

Bibiana Kaiser Dutra³

Ediane Machado Wollmann⁴


Resumo: O presente artigo tem como objetivo identificar e compreender a construção dos Saberes Docentes, bem como da Identidade Docente de residentes pedagógicos durante o ensino remoto decorrente do *Covid-19* (2020/2021). A obtenção de dados se deu através de questionário com oito perguntas abertas e fechadas baseadas nas ideias de Tardif (2002), Pimenta (1996) e Campos (2007), os participantes da pesquisa se tratam de residentes dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Química do Instituto Federal Farroupilha — São Vicente do Sul. A diminuta participação de alunos relatada por grande parte dos residentes representou a principal dificuldade para construir os próprios saberes e principalmente a própria identidade em um ambiente de ensino remoto. Inferimos as dificuldades de se trabalhar o ensino de forma remota no ensino básico, uma vez que pequenas parcelas de alunos possuem acesso a recursos digitais, além da necessidade de maiores investimentos e formações voltadas nessa perspectiva.


Palavras-chave: Saberes do Docente. Identidade Profissional. Tecnologia do Ensino a Distância. Residência Pedagógica.

The knowledge building and faculty identity of teaching residents through technologies on remote teaching


Abstract: This article aims to identify and understand the construction of Teaching Knowledge, as well as the Teaching Identity of residents during remote teaching resulting from the *Covid-19* (2020/2021). The data were obtained through a questionnaire with eight open and closed questions based on the ideas of Tardif (2002), Pimenta (1996) and Campos (2007), The research participants were residents of undergraduate courses at the Instituto Federal Farroupilha — São Vicente do Sul. The low participation of students reported by most of the residents represented the main difficulty to build their own knowledge and especially their own identity in a remote teaching environment. We infer the difficulties of working with teaching remotely in basic education, since small portions of students have access to digital resources, in addition to the need for greater investments and training focused on this perspective.

Keywords: Faculty Knowledge. Teaching Professional Identity. Remote Teaching Technologies. Pedagogical Residency.

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Rio Grande do Sul, Brasil. ✉ wesllenmartinslopes99@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-3447-4461>.

² Licenciada em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFar), *campus* São Vicente do Sul. Rio Grande do Sul, Brasil. ✉ sampaikellen2@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-9442-7659>.

³ Doutora em Ecologia e Evolução da Biodiversidade. Instituto Federal Farroupilha (IFFar), *campus* São Vicente do Sul. Rio Grande do Sul, Brasil. ✉ bibianakaiser@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-3467-3436>.

⁴ Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Professora do Departamento de Ensino do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), *campus* São Vicente do Sul. Rio Grande do Sul, Brasil. ✉ ediane.wollmann@iffarroupilha.edu.br  <https://orcid.org/0000-0001-5860-7057>.

Construcción del conocimiento e identidad docente de los residentes a través de las tecnologías en la educación a distancia

Resumen: Este artículo pretende identificar y comprender la construcción del Conocimiento Docente, así como la Identidad Docente de los residentes durante la enseñanza a distancia resultante del Covid-19 (2020/2021). Los datos se obtuvieron a través de cuestionario con ocho preguntas abiertas y cerradas basado en las ideas de Tardif (2002), Pimenta (1996) y Campos (2007), los participantes de la investigación son residentes de los cursos de pregrado del Instituto Federal Farroupilha — São Vicente do Sul. La escasa participación de los estudiantes, señalada por la mayoría representó la principal dificultad para construir su propio conocimiento y, sobre todo, su propia identidad en un entorno de enseñanza a distancia. Se infiere la dificultad de trabajar con la enseñanza a distancia en la educación básica, ya que una pequeña parte de los estudiantes tiene acceso a los recursos digitales, además de la necesidad de una mayor inversión y formación centrada en esta perspectiva.

Palabras clave: Conocimientos de los Profesores. Identidad Profesional. Tecnología para la Educación a Distancia. Residencia Pedagógica.

1 Introdução

Ao encararmos à docência como uma profissão abarcada de conhecimentos próprios e singulares decorrentes de processos complexos da formação do sujeito, percebemos seu caráter filosófico, social, erudito e epistemológico. Os conhecimentos docentes construídos, se dão a partir de duas importantes vertentes, que Tardif (2002) destaca o saber dos professores em seu trabalho cotidiano e em sua formação, tanto inicial quanto continuada. Tardif (2002) ainda considera que esses saberes são construídos socialmente, de acordo com os contextos e particularidades.

Ainda que esses saberes sejam a tempos reconhecidos na formação docente, cabe a nós refletirmos acerca desses conhecimentos e como são construídos para a formação inicial de professores, fazendo-nos frequentes indagações acerca do que os professores sabem; como sabem; e se esses saberes são construídos ou adquiridos. Tendo em vista as respectivas problemáticas, necessitamos nos aprofundar em questões discutidas por diversos autores, dentre os mais presentes nesse trabalho teremos: Pimenta (1996), Campos (2007) e Tardif (2002).

Inicialmente, pensando em saberes docentes, precisamos considerar a identidade do docente, caracterizado como o processo de autoconhecimento como professor. Assim como discorrem Brando e Caldeira (2009), que dispõem que a identidade docente é construída, mas não concedida, sendo decorrente da vivência de contradições e relações sociais, políticas, culturais e econômicas desenvolvidas

pelo docente no decorrer de sua atuação. A compreensão da profissão é puramente individual e esse autoconhecimento gera o reconhecimento do próprio trabalho, com essa ideia podemos perceber, talvez, que o autorreconhecimento faz o docente perceber os próprios saberes.

Embora tenha-se o autorreconhecimento como fator que se faz perceber os próprios saberes, Tardif (1991) dividiu-os pela sua epistemologia na prática, sendo separados em: Saberes Disciplinares; Saberes Curriculares; Saberes da Profissionais; e Saberes Experienciais. A forma como esses conhecimentos se estrutura, pode definir a própria racionalidade do docente em formação ou já licenciado, assim como a singularidade de seu conhecimento, a partir desta perspectiva, legitimando a sua identidade docente.

A identidade docente decorre do reconhecimento dos próprios saberes e define-se no modo que o professor se percebe, como é percebido pelos seus pares e pela sociedade (GARCIA, 2005). Nesse sentido, é preciso salientar que a identidade dos professores não é imutável e se dá de acordo com a “construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 1996, p. 75). A identidade desse sujeito emerge de características históricas e sociais decorrentes do contexto, que por sua vez pode fomentar (ou não) a construção dessa identidade.

Tendo em vista que o saber experiencial é compreendido como o reflexo daquilo que é vivenciado, Campos (2007) considera que esse é apreendido pela capacidade de conhecer-na-ação através da reflexão-na-ação. Percebemos que a reflexão da prática, age de modo que a experiência se torne o conhecimento valioso de um professor experiente. Além disso, “a atenção para as histórias de vida dos professores tem se colocado como um importante dado para ampliarmos o conhecimento a respeito da educação escolar em suas mais diversas dimensões.” (XAVIER, 2014, p.2). Nesse viés, com o ingresso de professores recém-licenciados no contexto escolar, é esperado que esses saberes advindos da experiência sejam compartilhados, incentivando a permanência do jovem docente, tendo em vista o conhecido “choque com a realidade” (VEENMAN, 1988, p. 40).

Alguns programas nacionais almejam possibilitar a prática docente durante a graduação, oportunizando a formação do autorreconhecimento como docente, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um exemplo dessa iniciativa, o qual almeja a valorização, o melhoramento das ações acadêmicas e

transposição das problemáticas nos processos de ensinoaprendizagem em escolas públicas que apresentam pouco rendimento educacional (Brasil, 2015). Juntamente ao PIBID, que ocorre nos dois primeiros anos do curso, temos a Residência Pedagógica (RP), a partir do 5º semestre. Neste sentido, a RP atua com a finalidade de “apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2018, p. 1).

A Residência Pedagógica, sob uma ótica superficial, muitas vezes é vista como uma substituta do Estágio Curricular Supervisionado (ECS), em virtude de aproveitá-la para a conclusão da licenciatura no lugar do ECS. Por sua vez, Lopes, Lopes e Bordin (2022) defendem a desconstrução dessa concepção da RP, tendo em vista que a mesma está mais direcionada a atuar como um complemento do ECS, modernizando-o através de inovações promovidas dentro do programa, que se obtiverem êxito, posteriormente irão compor os novos currículos da licenciatura. Além disso, a RP volta-se para a readequação dos currículos propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo em vista as formações direcionadas aos residentes e as práticas decorrentes dessas formações.

Segundo a CAPES (2018), para ingressar no programa é necessário que o licenciando tenha mais de cinquenta por cento de aproveitamento em seu curso de Licenciatura, pressupondo assim que sua percepção da identidade docente se faça presente, uma vez que já tenha percebido os próprios Saberes Curriculares, Profissionais e Disciplinares. O Núcleo do programa abordado neste trabalho é referente ao Núcleo do IFFar - SVS e tem parcerias com escolas públicas dos municípios de São Vicente do Sul, São Francisco de Assis e Cacequi, municípios componentes da 8ª Coordenadoria Regional de Educação do Vale do Jaguari no Rio Grande Do Sul.

Os grupos são divididos por escolas, sendo elas respectivamente: Escola Estadual de Ensino Médio São Vicente, Instituto Estadual de Educação Salgado Filho, Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora das Vitórias. Nesse primeiro momento foram concedidas as turmas do ensino fundamental para realização das imersões do Módulo I da RP, a qual conta com quatro módulos. Os residentes atuam de maneira integrada entre a Licenciatura em Química e a Licenciatura em Ciências

Biológicas.

Por fim, considerando a construção dos saberes durante a graduação e na atuação prática, o trabalho aqui descrito almeja compreender a construção dos saberes de licenciandos e como esses saberes fazem-se presentes na situação atípica proveniente da pandemia causada pelo vírus *Covid-19* (2020/2021), já que na atual situação, não foi possível a execução da RP de maneira presencial. Sob essa perspectiva, pretendemos compreender também os impactos educacionais causados pelo ensino remoto e identificar qualitativamente a construção dos Saberes Docentes, bem como o desenvolvimento da Identidade Docente.

2 Saberes Docentes no Contexto dos Licenciandos

Ainda sobre os saberes dos professores, é necessário trazer uma breve definição reiterada de Tardif (2002) na qual procuramos aproximar a realidade de licenciandos, através de conceitos que fazem jus a esse contexto. Com isso, os Saberes Disciplinares (conhecimentos advindos das disciplinas); Saberes Profissionais (metodologias, didáticas e técnicas desenvolvidas na formação inicial); Saberes Curriculares (conhecimentos advindos dos programas escolares); e Saberes Experienciais (resultado do trabalho e experiência cotidiana) foram preservados sem a deturpação de seu sentido, mas adaptados para o público alvo em questão, ou seja, os licenciandos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha, *campus* São Vicente do Sul-RS (IFFar-SVS).

Sobre os Saberes Disciplinares, entendemos como conhecimentos técnicos e ferramentas que se referem a área do curso, que são abarcados por disciplinas tecnocientíficas da formação e trabalhados durante o curso por formadores específicos, nesse caso, as Ciências Naturais e da Terra. No que diz respeito aos Saberes Profissionais, denotamos como conhecimentos e técnicas pedagógicas que desenvolvem as capacidades pedagógicas do licenciando, sejam em disciplinas, discussões com professores ou na observação da prática do próprio professor formador.

Quanto aos Saberes Curriculares, referimos à estrutura da grade curricular disposta na graduação, o modo como são organizados os conhecimentos (técnicos, pedagógicos ou práticos) e a influência dessa estrutura na formação docente. Compreendemos ainda, que esses estão voltados também, aos programas escolares

desenvolvidos no ambiente escolar, como o PIBID, RP, Clubes de Pesquisa, Grupos de Estudo e outros programas ou iniciativas que almejam o progresso formativo.

Já os Saberes Experienciais, são estruturados por meio de situações da vivência do professorado na escola, estabelecidas com colegas residentes e alunos. Saberes construídos partir da atuação prática e da reflexão da própria prática (CAMPOS, 2007), bem como no compartilhamento dos conhecimentos percebidos pela vivência, havendo a valorização desse câmbio de saberes comunitários, “sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 1991, p. 220).

Mesmo que de forma elementar, os jovens que ingressam em um curso de licenciatura adquirem sua percepção sobre sua futura profissão, pois a experiência de ser aluno o faz perceber os formadores que marcaram sua vida escolar. Na graduação, começa a refletir sobre o que antes não era percebido como aluno, com isso podemos vislumbrar, talvez, o surgimento de Saberes Experienciais, fazendo alusão ao que Tardif (2002, p. 63) caracteriza como “saberes provenientes da formação escolar anterior”.

3 Metodologia

A pesquisa aqui abordada é definida por Gil (2007, p.17) como um “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados”.

Com isso, optamos por uma pesquisa de caráter qualitativo, com viés no campo exploratório, tendo em vista abranger novas possibilidades de analisar os dados relevantes à reflexão. De acordo com Creswell (2003) esta iniciativa possibilita maior aprofundamento em um único fenômeno na mesma pesquisa. Para a realização da pesquisa, a primeira etapa consistiu na elaboração de um formulário, pela plataforma do Google Formulários. Para a construção deste formulário, utilizamos os estudos de Pimenta (1996), Campos (2007) e Tardif (2002), esses que convergem entre si em um assunto principal: A formação da Identidade Docente e a construção dos Saberes Docentes.

Ressaltamos que as perguntas do formulário foram geradas a partir da

problematização baseada nos saberes dos professores e conceituadas com vista ao contexto situado do público-alvo e adaptadas à realidade do ensino remoto. Ressaltamos que nesse contexto, os residentes possuíam apenas recursos digitais (smartphone e/ou computador com acesso à internet) para desenvolver e ministrar suas aulas durante o ensino remoto.

As perguntas descritivas utilizadas no questionário apresentavam finalidade de perceber de forma qualitativa o objeto de estudo, já as questões fechadas têm por objetivo identificar vivências dos participantes. Para Flick (2009), a aplicação das perguntas abertas vislumbra as expressões e ações das pessoas inseridas em um determinado contexto espacial. Já para Sommer e Sommer (1997), o uso de perguntas fechadas mantém mais respeito às opiniões, possibilitando a classificação das respostas como positivas, negativas ou neutras, sem que seja necessário que o autor deduza isso.

O campo de pesquisa escolhido foram os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Química do IFFar-SVS, apresentando como público-alvo os residentes dos cursos mencionados, os quais totalizam 25 acadêmicos, obtendo a participação de 17 integrantes, acredita-se que os 8 licenciandos que não aceitaram participar da pesquisa não tiveram tempo hábil ou motivação, tendo em vista que foram contatados via e-mail e WhatsApp diversas vezes. Para analisar as respostas dos residentes utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), através da categorização das respostas descritivas individuais, de modo a perceber a regularidade ou irregularidade de respostas advindas desse objeto de pesquisa.

Ao todo foram formuladas oito perguntas, quatro descritivas e quatro objetivas, No Quadro 1 disposto abaixo, apresentam-se as perguntas componentes do questionário.

Quadro 1: Perguntas componentes do questionário

Objetivas	Descritivas
Pergunta 1: Qualifique o índice de contribuição na sua atuação em aula para: Conhecimentos e técnicas pedagógicas.	Pergunta 5: Quais metodologias, ferramentas ou didáticas você utilizou em suas aulas? Essas foram apresentadas por algum professor da licenciatura ou eruditas?
Pergunta 2: Qualifique o índice de contribuição na sua atuação em aula para: Conhecimentos técnicos e ferramentas referentes a área de curso.	Pergunta 6: Houve compartilhamento de experiências com seus colegas residentes? Se sim, como ocorreu?

<p>Pergunta 3: Qualifique o índice de contribuição na sua atuação em aula para: Estrutura da grade curricular disposta na graduação.</p>	<p>Pergunta 7: Durante seu momento de regência, você se percebia como docente? Especifique</p>
<p>Pergunta 4: Indique a contribuição para sua formação, tendo em vista a vivência da prática docente quanto a(o):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interação com alunos; - Relação com os colegas residentes (todos); - Diálogo com o(a) professor(a) preceptor(a); - Contato com os docentes da escola regente (com exceção do(a) preceptor(a)); - Apoio da escola (ambientação, apoio didático, entre outros) 	<p>Pergunta 8: Antes de iniciar a formação docente qual sua perspectiva do professorado acerca da importância, posição social e salarial? E hoje, como considera essa profissão?</p>

Fonte: Autores (2022)

No intuito de elencarmos as relações individuais quanto a visão dos licenciandos acerca do professorado, utilizamos da Pergunta 8: “Antes de iniciar a formação docente qual sua perspectiva do professorado acerca da importância, posição social e salarial? E hoje, como considera essa profissão?”. Objetivando identificar o prenúncio da identidade docente, empregamos a Pergunta 7: “Durante seu momento de regência, você se percebia como docente? Especifique”.

Para percebermos o compartilhamento de experiências, elaboramos a Pergunta 6: “Houve compartilhamento de experiências com seus colegas residentes? Se sim, como ocorreu?”. Já para notar o uso de metodologias, ferramentas digitais e suas origens foi feita a Pergunta 5: “Quais metodologias, ferramentas ou didáticas você utilizou em suas aulas? Essas foram apresentadas por algum professor da licenciatura ou eruditas?”.

Quanto às quatro questões objetivas, ordenadas com resultados imediatos, almejamos analisar as vivências dos residentes, às quais apresentaram ser recursos exemplares para considerar as percepções construídas a priori, havendo a comprovação das suposições quanto às vivências dos residentes a posteriori. É crucial destacar também, que nessa pesquisa foram percebidas as situações mais significativas e particulares, os resultados da pesquisa previstos variam de respostas consideravelmente semelhantes, assim como divergentes.

Três das quatro perguntas objetivas consistem na escala do tipo Likert (1932) composta por sete níveis numerados de zero a seis conferidos entre “não contribui” e “contribui”, no qual zero representa nenhuma contribuição e seis representa o

máximo de contribuição para a prática em sala de aula. Para essas perguntas, propomos três dos saberes atribuídos a este trabalho, os Saberes Disciplinares, Saberes da Formação Profissional e Saberes Curriculares, cada um correspondendo às respectivas qualificações de: Conhecimentos e técnicas pedagógicas (Pergunta 1); Conhecimentos técnicos e ferramentas referentes a área de curso (Pergunta 2); e Estrutura da grade curricular disposta na graduação (Pergunta 3).

Especificamente na Pergunta 4 “Indique a contribuição para sua formação, tendo em vista a vivência da prática docente quanto a(o): Interação com alunos; Relação com os colegas residentes (todos); Diálogo com o(a) professor(a) preceptor(a); Contato com os docentes da escola regente, com exceção do(a) preceptor(a); Apoio da escola — ambientação, apoio didático, entre outros”, Foi estruturada uma grade de múltipla escolha para cada foco de vivência organizada em uma escala de: Não consta; Muito baixo; Baixo; Razoável; Alta; Muito Alta. Objetivou-se através dessa grade verificar as vivências que contribuíram na formação dos licenciandos e da prática docente no período de imersão.

4 Resultados e Discussão

Ao analisarmos os resultados, notamos várias menções a tecnologias e plataformas para encontros síncronos, chegando a 22 alusões, a alta frequência relativa desse termo demonstra a importância do domínio das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) para o ensino remoto. No entanto, quando perguntados sobre a origem do conhecimento dessas ferramentas, percebemos apenas três menções relacionadas à formação institucional, denotando os desafios da inserção das tecnologias na formação, abordados por Mercado (2002).

As instituições educacionais enfrentam o desafio não apenas de incorporar as novas tecnologias como conteúdos do ensino, mas também reconhecer e a partir das concepções que os aprendizes têm sobre estas tecnologias para elaborar, desenvolver e avaliar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de uma disposição reflexiva sobre os conhecimentos e os usos tecnológicos (MERCADO, 2002, p. 14).

Ademais, a promoção das TICs na formação inicial de professores demanda do acompanhamento de princípios baseados na reflexão e investigação, permeando a difusão da teoria e prática, tanto no viés do futuro professor quanto nas práticas do docente formador (FONSECA, 2020). A complexidade de desenvolver esses princípios nas IES, ainda segundo o autor, pode estar relacionada à falta de

organização curricular e a ausência de diretrizes claras para os formadores, talvez sendo uma das justificativas dos resultados encontrados na presente pesquisa.

5 Construção dos Saberes Docentes

Sobre a origem do conhecimento dessas ferramentas digitais, percebemos que em sua maioria, se deu pelos conhecimentos práticos advindos de maneira erudita ou por compartilhamento com outros residentes, configurando como considerado por Tardif (1991), os Saberes Experienciais. Portanto, notamos o prenúncio da construção dos Saberes Experienciais mesmo em uma realidade de ensino remoto, já que houve o compartilhamento dos conhecimentos sobre ferramentas entre os residentes e preceptores. Poderíamos talvez trazer a presença de Saberes Curriculares nessa constatação, no entanto não é possível dada a origem do saber ser fora do ambiente institucional, esse fator que serve como definição para Saberes Curriculares (TARDIF, 1991).

A presença dos Saberes Experienciais no ensino remoto é reafirmada quando questionamos o índice da relação com colegas residentes, apresentada como muito alta para um residente, alta para seis e razoável para cinco. Quanto ao diálogo com o(a) professor(a) preceptor(a), percebemos um aumento do câmbio de informações, apresentada como muito alta para quatro residentes, alta para sete e razoável para um. É reconhecida a importância da relação entre estagiário (residente) e preceptor, como indicado por Lopes et al. (2020).

Tão importante quanto a formação da identidade docente é a relação entre o professor regente (docente da Educação Básica), o estagiário e o professor orientador (docente da Universidade), o qual normalmente ocorre apenas durante a imersão do estagiário no ambiente escolar (LOPES et al., 2020, p. 225).

Nesse processo ocorre uma parte da formação da Identidade Docente, pois para que os Saberes Experienciais existam é necessária a prática e compartilhamento das vivências, nesse sentido, entendemos que o câmbio de vivências promove a percepção da própria identidade, já que existe a apropriação de um grupo (MARTÍN-BARÓ, 1989). Com isso, destacamos a resposta da pergunta 6 no questionário feita pelo *Residente 11* — “Sim houve, foi muito bom ouvir as diferentes experiências e realidades de cada residente, ocorreu através de uma chamada pelo Meet em que todos os residentes fizeram um relato”.

Por outro lado, quando questionados sobre o contato com docentes da escola regente (com exceção da preceptora), percebemos nenhuma avaliação como muito alta, cinco como alta, três como razoável, cinco como baixa, três como muito baixa e duas que indicam a inexistência do contato. Juntamente a isso verificamos que na pergunta referida ao apoio da escola (ambientação, apoio didático, entre outros), houve uma avaliação como muito alta, seis como alta, quatro como razoável, quatro como baixa, uma como muito baixa e uma que não consta. A negatividade em relação a não interação se dá pela dificuldade de contato dos residentes com escolas e professores, esses docentes com maiores experiências no momento pandêmico exercem suas profissões por meios digitais, dificultando o contato com os residentes.

O baixo índice da média de comprovação se mostra também na interação com os alunos, na qual foi avaliado como muito alta por um residente, como alta por um, razoável por seis, baixa para três, muito baixa por cinco e não existiu interação para um dos residentes. Nessa perspectiva, mesmo com a existência da construção dos Saberes Experienciais no ensino remoto, ele não se deu da maneira mais completa, já que foi contemplada positivamente apenas pela interação com colegas residentes e diálogo com o(a) professor(a) preceptor(a).

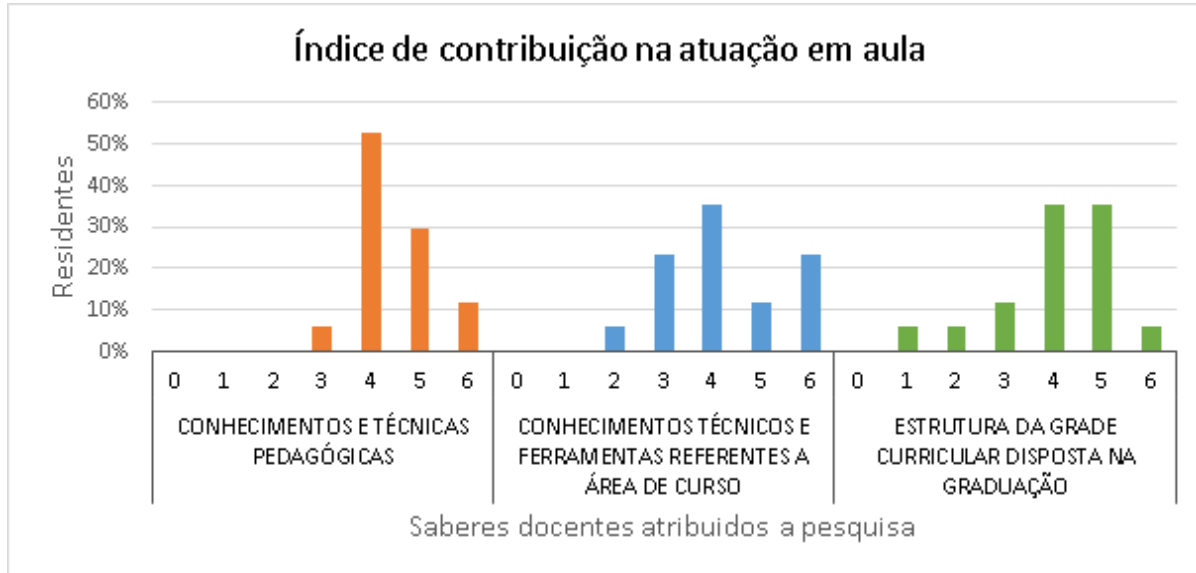
A diminuta interação com os alunos e residentes passa a prejudicar na formação dos saberes dos questionados. Em um parâmetro geral, a relação entre aluno e professor é consideravelmente relevante para a compreensão do aprendizado do aluno, logo, para a construção dos próprios saberes, como pontua Guimarães e de Aragão (2016).

Para além da questão das fontes e dos modos de construção dos saberes docentes, identificamos, na interação professor/aluno, uma base fundamental para a construção de saberes docentes em consonância com as demandas psicológicas e sociais dos alunos, sendo o contexto interativo um mediador na articulação e integração do conhecimento do conteúdo da disciplina com o conhecimento pedagógico deste conteúdo (GUIMARÃES e DE ARAGÃO, 2016, p. 265).

Os saberes atribuídos nas três perguntas presentes no Gráfico 1 disposto acima, dizem respeito aos saberes construídos durante o curso de formação, os Profissionais, Disciplinares e Curriculares (TARDIF, 2002). Percebemos a alta média avaliativa dos residentes na contribuição desses conhecimentos, demonstrando o quanto é necessário o desenvolvimento desses saberes para a atuação profissional, mesmo que de forma remota. Em suma, vemos o quanto esses conhecimentos

tendem a contribuir para a atuação docente e a notável presença deles nos cursos dos residentes presentes nessa pesquisa.

Gráfico 1: Relação das respostas dos residentes aos saberes docentes



Fonte: Dados da Pesquisa (2021)

Observamos que os residentes corresponderam à sua primeira convivência no ambiente de ensino remoto, no qual desempenharam profissionalmente o avanço nesse desafio ao exercer a resiliência necessária à profissão, correspondendo em relação à sua construção como professor. A menção a seguir expressa as experiências de um residente quando questionado acerca das metodologias, ferramentas ou didáticas utilizadas, bem como a origem dos conhecimentos atribuídos nessas experiências.

Residente 2: Optamos pela metodologia interacionista, mesmo que algumas vezes os alunos não participassem muito, tentamos envolvê-los em uma dinâmica mais de roda de conversa. Para elaborar as aulas utilizamos vídeos no YouTube, slides, alguns filmes da Netflix, algumas ferramentas foram utilizadas pelos professores e outras de forma erudita.

6 Ferramentas Digitais no Ensino Remoto

Percebemos que o primeiro contato digital se estabelece, tornando o aspecto de imersão docente um processo desafiador, fato observado quando residentes citam que conseguiram atrair alunos apenas pela plataforma digital WhatsApp. Moran (2000, p. 58) aponta que “o professor tem um grande leque de opções metodológicas, de possibilidades de organizar sua comunicação com os alunos, de introduzir um tema, de trabalhar com os alunos presencial e virtualmente, de avaliá-los”. O processo de formação docente exige sempre um aspecto de mudança, o cenário pandêmico trouxe

muitos anseios, pois se antes podiam escolher metodologias e práticas, agora teriam que adaptá-las para o meio digital.

Quando feita a Pergunta 7, surgiram menções a diversas ferramentas de contato com alunos a fim de atraí-los às aulas, como mencionado abaixo pelo *Residente 11* — “No começo não, pois não tínhamos retorno dos alunos, estava bem desmotivada, mas no decorrer foi melhor consegui através do WhatsApp trazer alguns alunos de volta a sala de aula”. Destacamos esse relato pois mesmo que inicialmente não houvesse o retorno dos alunos, a persistência gerou o êxito, demonstrando a construção da Identidade Docente através da superação dos desafios, já que a vivência desses desafios valoriza a própria atuação.

Moran (2003, p. 46) já previa as dificuldades da educação on-line, afirmando que “será difícil manter a motivação no presencial e muito mais no virtual, se não envolvermos os alunos em processos participativos, afetivos, que inspirem confiança”. Sendo assim, a comunicação, tecnologia e organização no ambiente escolar, apresentam caráter enriquecedor para a aprendizagem dos alunos, funcionalmente é como um direcionamento a novos conhecimentos que o residente irá buscar. Promovendo o movimento de novas visões metodológicas para que se encontre a melhor opção para determinado contexto, tendo em vista as dificuldades encontradas pelos residentes para motivar seus alunos, como indicado abaixo.

Residente 12: As regências do módulo 1 aconteceram de forma remota, já que a escola estava usando este modo de ensino por conta da pandemia. As ferramentas usadas foram de acordo com o que os alunos já estavam acostumados a usar, Google Meet, Classroom, vídeo aulas, algumas indicações de filmes, curta metragem, Mentimeter. As metodologias seguiram algumas com os três momentos pedagógicos, outras nas formas de sala de aula invertida, algumas como roda de conversa, já que a participação dos alunos foi baixa, procurou-se usar assuntos que chamassem mais atenção dos alunos, nas aulas que foram ministradas ao sábado, desta forma foi usado alguns temas transversais, para que as aulas pudessem ficar menos cansativas e que tivessem a participação dos alunos.

Morán (2015) cita uma estratégia para o sucesso da aprendizagem, através de jogos que estimulem competências, que sejam pertinentes, estimulantes individualmente e em grupo, que utilizem de recursos tecnológicos adequados para promover a interação e participação significativa de cada um. É necessário que em todas essas atividades exista um contexto, pois esse percurso metodológico atende às expectativas de participação de grupos e ferramentas digitais, como apontado na análise das respostas da Pergunta 5, em que houveram cinco menções ao uso de *gamification* em aula, juntamente a relatos do uso de metodologias ativas.

Residente 2: Optamos pela metodologia interacionista, mesmo que algumas vezes os alunos não participassem muito, tentamos envolvê-los em uma dinâmica mais de roda de conversa. Para elaborar as aulas utilizamos vídeos no YouTube, slides, alguns filmes da Netflix, algumas ferramentas foram utilizadas pelos professores e outras de forma erudita.

7 Processos da Construção da Identidade Docente

Quando acadêmicos desenvolvem as primeiras vivências em aula através de contatos, trocas de experiências e anseios, este inicia um processo de autopercepção docente, fazendo com que reconheça os próprios conhecimentos e julgue aspectos sobre suas práticas. Segundo Papi e Martins (2010, p. 44), os primeiros momentos da atuação profissional “são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão”. Abaixo percebemos a formação significativa do contato com os alunos, que mesmo de modo remoto, mostrou-se significativo para esse residente.

Residente 9: Sim, no começo é estranho porque somos alunos também. Mas fiquei muito contente e surpresa quando meus alunos se referiam a mim como prof. Foi aí que caiu a ficha: "Olha, agora eu acho que posso dizer que sou uma professora. Eles já estão se referindo a mim assim." Foi um momento bem importante e emocionante pra mim.

A importância dada à própria profissão está diretamente atrelada a diversos fatores na Identidade Docente, a influência disso se torna uma motivação para que o futuro docente decida se irá continuar na profissão. Sobre o que é analisado na vida docente, quanto a uma perspectiva materialista que professor é submetido seria que Luz (2003) argumenta que essas condições

[...] são visíveis, também, no desenvolvimento do trabalho docente, por meio dos baixos salários, do desrespeito a direitos trabalhistas; do aumento de horas de trabalho; do descumprimento do que reza a legislação sobre a valorização da carreira; da política de aumento salarial via gratificação de desempenho; e das múltiplas e flexibilizadas funções – quando da divisão por especialistas, enfraquecendo o trabalho como atividade totalizante (LUZ, 2003, p. 18).

Os caminhos que permeiam a valorização docente são atribuídos desde a criação da Constituição Federal, nesse documento é expresso o valor do trabalho docente, no entanto não se faz tão presente pelo que é percebido por alguns residentes. Enquanto a Constituição Federal afirma que a

Valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União (BRASIL, 1988,

p. 23).

Relatos presentes a partir da Pergunta 8 do questionário anteriormente aplicado, indicam o surgimento de diversas categorias relativas à percepção do professorado, antes e depois de ingressar na licenciatura, apresentando sete menções a baixa remuneração e cinco menções referentes a desvalorização docente. De certo modo, também é notado as diferenças de percepção da profissão por boa parte dos residentes, o que configura no prenúncio da própria identidade profissional pela vivência do autoconhecimento, como mencionado pelo *Residente 15* — “Antes eu tinha uma ideia do que era ser professor, porém houve uma desconstrução daquilo que eu acreditava ser. Hoje percebo que ser professor vai além dos muros da escola”.

A desvalorização anterior ao conhecimento da profissão é descrita em frequentes respostas, o que faz valer a divulgação do trabalho docente, uma vez que é inferiorizado por parte daqueles que não conhecem sua complexidade, como aborda abaixo o *Residente 10*.

Residente 10: Minha perspectiva de antes, enxergava como uma profissão muito desvalorizada, e de menos importância que outras profissões. Hoje também enxergo como uma profissão desvalorizada, mas de grande importância para o mundo, no qual deve-se ganhar reconhecimento e uma valorização, pois sem essa profissão não teria nenhuma outra.

A resposta do residente anteriormente citado fomenta o que é descrito por Pimenta (1996), que salienta a importância da tendência reflexiva para a valorização da própria profissão

As investigações sobre o professor reflexivo, ao colocarem nexos entre formação e profissão como constituintes dos saberes específicos da docência, bem como em condições materiais que se realizam, valorizam o trabalho do professor como sujeito de transformações que se fazem necessárias na sociedade (PIMENTA, 1996, p. 86).

Segundo Cericato (2016) o contexto educacional brasileiro é configurado por alguns dilemas e desafios associados aos planos de carreira de professores, baixos salários, a formação inicial e continuada e a valorização social da profissão. Nesse sentido, o docente na construção de sua identidade, precisa perceber esses dilemas e desafios, transpondo-os com vista a proporcionar melhorias nesse contexto através de seu trabalho e interposições para as mudanças nas políticas educacionais.

Quando reflete-se sobre os saberes docentes no contexto pandêmico de

acordo com Cavalcanti (2020, p. 49) devemos considerar que

embora a pedagogia enquanto ciência reúna as teorias sobre o ensino e a educação, defina métodos que garantem a adequação ou adaptação frente ao ensino e a aprendizagem, é sem dúvida o professor o ser central dessa prática, o indivíduo que torna possível fazer o que ainda não se fez e experimenta fazer sem saber o que fazer, mas de maneira responsável, aprendendo a fazer uso dos saberes e construindo novos saberes (Cavalcanti, 2020, p. 49).

Uma vez que a educação não apenas retrata e reproduz a sociedade, mas projeta a sociedade desejada estando ligada à civilização e ao progresso humano. Como prática docente, a educação tem sido historicamente desafiada a responder às demandas que lhe são impostas pelo ambiente, pois a prática cotidiana dos professores permite que este estruture seus saberes em saberes atribuíveis à prática, enquanto o saber se constrói a partir da prática. A formação pedagógica do professor precisa estar voltada para o que ele deve fazer ou o que ele vai fazer, uma vez que o processo de formação procede desta realidade, assim, os saberes no ensino remoto foram desenvolvidos focados neste contexto que é totalmente distinto do ensino presencial. Contudo, como a presente pesquisa não se estendeu ao retorno presencial, podemos focar apenas no ensino remoto.

8 Considerações Finais

Através do que foi desenvolvido podemos compreender as diferentes formas de construção dos Saberes Docentes, bem como vislumbrar sua formação na formação na realidade do ensino remoto, ainda que de maneira rudimentar os Saberes Experienciais se mostravam presentes na prática docente exercida remotamente. Percebemos que o fator mais relevante na construção dessas experiências se deu pelo trabalho conjunto dos residentes, já que houveram consideráveis relatos de trocas de experiências, além das avaliações quantitativas que indicavam grande colaboração na relação entre os mesmos.

Quanto aos demais saberes atribuídos à pesquisa — Saberes Disciplinares, Saberes Curriculares e Saberes Profissionais —, percebemos a riqueza na utilização de ferramentas e metodologias que almejam instigar os alunos, por meio de *gamification*, sala de aula invertida, formulários, *quizzes*, temas geradores, aplicativos interativos, entre diversos outros. O conhecimento desses recursos motivados pela necessidade, complementa o acervo dos licenciandos, assim como dos(as)

preceptores(as), que segundo relatos passaram a utilizar em sua prática pela apresentação dos residentes, demonstrando o viés de formação continuada da RP na troca de conhecimentos entre residentes e professores(as) preceptores(as).

Notamos dificuldades na construção da própria identidade por parte dos residentes, uma vez que, não foram todos que tiveram contato de maneira síncrona com os próprios alunos, configurando na sensação de abandono. Uma postura criativa e o apoio de toda a RP do IFFar-SVS, possibilitaram a utilização de recursos mais diretos para o contato com os alunos, fomentando as interações de residente-aluno e aluno-residente.

No contexto escolar a comunicação é essencial, pois agrega na aprendizagem dos alunos e percepções no trabalho docente, no ensino presencial os professores estão à disposição para auxiliar pessoalmente, podendo constatar se o aluno está construindo seu conhecimento. Por outro lado, o ambiente domiciliar diverge do ambiente escolar, configurando na dificuldade de o professor identificar a construção do conhecimento do aluno, mesmo que em alguns casos haja participação dos responsáveis para auxiliar na aprendizagem.

No parâmetro observado do ensino remoto, percebemos a tímida participação dos alunos, o que dificulta o trabalho dos residentes, tal fato já demonstra a fragilidade da comunicação no ensino básico não presencial, pois nem todos os alunos possuem acesso ou estão engajados a participar das aulas remotas. Entendemos que para os residentes, a comunicação é imprescindível na construção da própria identidade e experiências, uma vez que professores almejam a aprendizagem plena. Durante a pandemia os desafios para abranger os estudantes redobram e juntamente aos percalços para a formação docente, sendo necessárias diversas adaptações e em casos resultando em frustrações.

No decorrer desse estudo, notamos a divergência entre as expectativas dos jovens docentes e a realidade de algumas escolas, em contrapartida, percebemos a excitação a mais, pois era a vez de pôr em prática na sala de aula os conhecimentos advindos da formação inicial. Percebemos que o desejo de educar se deu como principal combustível para a prática em aula, os imprevistos durante a pandemia exigiram um trabalho em grupo muito mais estruturado, tanto para os residentes e escolas quanto para as famílias.

O uso de ferramentas se mostrou o principal aliado do ensino remoto, ainda

assim a dicotomia das realidades predomina, exibindo a fragilidade dos grupos sociais desfavorecidos, talvez a realidade seja diferente do que se imagina na educação. Alunos que iam à escola pela merenda, irão participar de um encontro síncrono? O pai de um estudante vai deixar o próprio celular para a filha e não levar ao trabalho? Um aluno vai deixar de ajudar a família no trabalho para fazer atividades? A teoria é bonita, no entanto a realidade é distinta.

A realidade de muitas famílias define as divergências na participação dos estudantes em aulas síncronas, nem todos alunos têm tempo para as aulas, já que precisam ajudar os pais no trabalho, outros não possuem acesso justamente por não possuir recursos para tal. Com isso percebemos que o Brasil ainda está longe da igualdade de acesso a tecnologias digitais, a disparidade de conexão à internet acomete tanto os alunos como as escolas desprovidas de meios comunicativos.

Seja em meios rurais ou urbanos, é interessante refletir acerca das futuras mudanças que o novo coronavírus causará na estrutura educacional, principalmente a perda da zona de conforto que submeteu o sistema educacional a severas adaptações. É sabido que na natureza humana melhorias decorrem das necessidades, nesse sentido as mudanças abruptas impostas pelo *Covid-19* fragilizaram o sistema educacional, sendo indispensável o realinhamento das estruturas de ensino, para que assim haja melhorias a longo prazo.

Caso fosse solicitado a descrição do ensino remoto em uma palavra, talvez a mais próxima possível tratar-se-ia da Resiliência. A capacidade de superar os próprios limites em uma realidade inesperada, aprender com os próprios erros, manter o empenho necessário para pensar o impensável, fazer do impossível uma rotina e da superação uma realidade. Essa resiliência, não se dá apenas aos residentes, mas também aos professores, alunos e familiares.

Consideráveis discussões permeadas nos últimos anos sobre a implantação completa do ensino a distância nas escolas de educação básica geraram diversas preocupações para os professores que são atores desse cenário. Após a ocorrência do *Covid-19* e a necessidade do ensino ocorrer de maneira remota, podemos dizer que a realidade brasileira está preparada para a disposição da educação a distância na educação básica?

Percebemos que o ensino brasileiro hoje necessita de inúmeras procedências quanto a formações tecnológicas iniciais ou continuadas, que forneçam aporte para o

reconhecimento e uso de ferramentas digitais, pois tanto alunos quanto professores necessitam saber utilizar as mesmas. A conectividade é essencial em nossa realidade globalizada e para o alcance do ensino a todos, a tecnologia se faz necessária. Mesmo que nunca substitua o trabalho complexo do educador em seus múltiplos saberes.

Referências

BARDIN, L. Análise de conteúdo. **Lisboa: edições**, v. 70, p. 225, 1977.

BRANDO, F. R.; CALDEIRA, A. M. A. Investigação sobre a identidade profissional em alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas. **Ciência & Educação**, v. 15, n. 1, p.155-73, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Edital **MEC/CAPES/FNDE** n. 01/2007. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de Outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

CAMPOS, C. M. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CAPES. Edital 6/2018. **Programa De Residência Pedagógica**.

CAVALCANTI, H. H. C. A. **Ensino Remoto: uma possibilidade de como e o que ensinar**. In: Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia [recurso eletrônico]. RODRIGUES, J.M.C.; SANTOS, P.M.G. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, G. R. As TIC na formação inicial de professores: práticas de formação de formadores. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, v. 10, n. 2, p. 4-25, 2020.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUIMARÃES, M. N.; DE ARAGÃO, A. M. F. A construção de saberes em um processo de ensino e de aprendizagem de ciências: uma história para contar. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 18, n. 1, p. 250-268, 2016.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**. v. 22, n. 140, p. 44-53, 1932.

LOPES, A. F.; FANFA, M. de S.; LOPES, W. M.; BOTON J. de M. O que dizem as

resoluções para a formação inicial de professores referente ao estágio curricular supervisionado?. In: ARAÚJO, R. D.; ARAUJO, N. A. (Org.). **Estágio supervisionado: configurações e análises na formação de professores**. Recife: Even3 Publicações, 2020. 223-232.

LOPES, A. F.; LOPES, W. M.; BEDIN, F. P. R. As relações entre estágio curricular supervisionado e residência pedagógica à luz das normativas que os regem. In: BRESSANIN, C. E. F.; DIAS, K. G.; DE ALMEIDA, M. Z. C. M. (Org.). **Instituições escolares: história, memória e narrativas** 2. ed. Cruz Alta: Ilustração, 2022., p. 133-145.

MARTÍN-BARÓ, I. El poder social. I. **Martín-Baró, Psicología Social desde Centroamérica II**, p. 90-227, 1989.

MERCADO, L. P. L. Formação docente e novas tecnologias. **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: EDUFAL, p. 11-28, 2002.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

MORAN, J. M. Contribuições para uma pedagogia da educação online. **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**, v. 4, p. 41-52, 2003.

MORAN, J. M. Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias. **Interações**, n. 9, p. 57-72, 2000.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 39-56, 2010.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

SOMMER, B. B.; SOMMER, R. **A practical guide to behavioral research: Tools and techniques**. Oxford University Press, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação**, v. 4, p. 215-233, 1991.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: **Perspectivas y problemas de la función docente**. Narcea, 1988. p. 39-68.

XAVIER, L. N. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 827-849, 2014.