



Artigo

O que aprendemos com o ensino remoto emergencial? Possibilidades e desafios para a docência

What do we learn from emergency remote teaching? Possibilities and challenges for teaching

¿Qué aprendemos de la enseñanza remota de emergencia? Posibilidades y desafíos para la enseñanza

*Natalia Neves Macedo Deimling¹, **Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali²

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campo Mourão-PR, Brasil

**Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, Brasil

Resumo

Tendo em vista a relevância de estudos que realizam mapeamentos para desvendar e examinar o que já foi produzido sobre determinado tema, apontando os enfoques e as lacunas ainda existentes, o objetivo deste artigo consiste na identificação e análise dos principais resultados alcançados e considerações traçadas pelos artigos publicados entre os anos de 2020 e 2021 sobre os impactos do Ensino Remoto Emergencial (ERE) no desenvolvimento profissional de docentes das instituições de ensino superior brasileiras, com enfoque às possibilidades e aprendizagens adquiridas nesse contexto. Para tanto, foram selecionados 24 artigos disponíveis em quatro repositórios científicos, analisados a partir das perspectivas interpretativa-crítica e problematizadora. Trata-se de um estudo bibliográfico de abordagem qualitativa do tipo estado do conhecimento. Entre outros aspectos, foi possível observar que as aprendizagens e possibilidades do ERE para a docência estão voltados, especialmente, às adaptações didático-pedagógicas, à utilização de novas metodologias e recursos educacionais – com ênfase nas Tecnologias da Informação e Comunicação -, a um maior compromisso dos professores com a aprendizagem dos estudantes, ao alcance dos objetivos educacionais a partir de diferentes meios e estratégias, a uma preocupação mais acentuada com a própria formação para lidar com as dificuldades e desafios apresentados e a uma preocupação mais cuidadosa dos professores com sua prática profissional, esta última permeada de incertezas geradas pelo ERE.

¹ Professora Associada da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *campus* Campo Mourão. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN) da UTFPR. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Líder do grupo de estudos “Formação Docente e Práticas Pedagógicas” da UTFPR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8394-3132>. E-mail: natalian@professores.utfpr.edu.br

² Professora Sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Bolsista de Produtividade em Pesquisa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Líder do grupo de pesquisa “Formação básica e continuada de professores” (UFSCar). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4915-8127>. E-mail: alinereali@gmail.com

Abstract

Considering the relevance of studies that carry out mappings to uncover and analyze what has been produced on a topic, pointing out existing approaches and gaps, the purpose of this article is to identify and analyze the main results and considerations of articles published between 2020 and 2021 on the impacts of Remote Emergency Education (REE) in the professional development of professors at Brazilian higher education institutions, with focus on the possibilities and learning acquired in this context. For that, 24 articles were selected available in four scientific repositories, analyzed from the interpretative-critical and problematizing perspectives. This is a bibliographic study with a qualitative approach of the state of knowledge type. Among other aspects, we observe that the learning and possibilities of REE are geared, especially, on didactic-pedagogical adaptations, the use of new methodologies and educational resources - with an emphasis on Information and Communication Technologies -, a concern with student learning, achieving educational objectives from different means and strategies, to a more accentuated concern with their own training to minimize difficulties and challenges presented and to a more careful concern on the part of teachers with their professional practice, permeated by uncertainties about the ERE.

Resumen

Considerando la relevancia de estudios que realicen mapeos para descubrir y analizar lo producido sobre un tema, señalando enfoques y brechas existentes, el propósito de este artículo es identificar y analizar los principales resultados alcanzados y las consideraciones de los artículos publicados entre 2020 y 2021 sobre los impactos de la Educación Remota de Emergencia (ERE) en el desarrollo profesional de profesores de instituciones de educación superior brasileñas, con énfasis en las posibilidades y el aprendizajes adquirido en este contexto. Para ello, se seleccionaron 24 artículos disponibles en cuatro repositorios científicos, analizados por las perspectivas interpretativo-crítica y problematizadora. Esto es un estudio bibliográfico con un enfoque cualitativo del tipo estado del conocimiento. Entre otros aspectos, se pudo observar que los aprendizajes y posibilidades de los ERE están orientados, especialmente, a en las adaptaciones didáctico-pedagógicas, en uso de nuevas metodologías y recursos educativos - con énfasis en las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones -, en las preocupaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes, en la consecución de los objetivos educativos desde diferentes medios y estrategias, para una preocupación más acentuada por su propia formación para minimizar las dificultades y retos presentados y a una preocupación más cuidadosa por parte del profesorado con su práctica profesional, permeada por incertidumbres sobre la ERE.

Palavras-chave: Ensino remoto emergencial, Docência, Educação superior, Pandemia.

Keywords: Remote emergency education, Teaching, Higher education, Pandemic.

Palabras clave: Enseñanza remota de emergência, Docencia, Educación universitaria, Pandemia.

1. Introdução

A aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência, objetos de estudos de diferentes trabalhos no campo da formação de professores (SHULMAN, 2005; REALI e MIZUKAMI, 2005; MARCELO GARCÍA, 2009; MIZUKAMI *et al.*, 2010; TARDIF, 2012; VAILLANT, 2016; NÓVOA, 2017; GATTI *et al.*, 2019) têm sido compreendidos como processos contínuos que abrangem concepções, conhecimentos, práticas e valores adquiridos no decorrer da formação e do exercício profissional, contemplando, ainda, recursos e

experiências pessoais anteriores à formação inicial que podem compor o repertório de conhecimentos e atitudes profissionais e influenciar a prática pedagógica do professor em sala de aula. Esses estudos defendem ainda que as experiências práticas, aliadas aos saberes científicos e acadêmicos, devem se constituir em importantes ocasiões para que se efetive a aprendizagem profissional, o que nos leva a considerar que a elaboração dos saberes profissionais ocorre, também, no decorrer da experiência de trabalho. Por ser contínua, esses autores argumentam que a aprendizagem profissional da docência requer tempo e recursos para que os professores assumam novas concepções, valores e conhecimentos sobre o ensino em suas ações.

Entre as diferentes fontes de aprendizagem docente está aquilo que Shulman (2005) denomina de base de conhecimento para o ensino, composta por uma multiplicidade de conhecimentos que, agrupados, podem ser sintetizados em: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo. Em linhas gerais, enquanto o conhecimento do conteúdo específico está articulado ao domínio de uma área específica do saber e o conhecimento pedagógico geral relacionado às teorias, fundamentos e princípios que envolvem os aspectos macro e micro da educação, o conhecimento pedagógico do conteúdo representa a tradução das duas primeiras categorias de conhecimentos para a prática pedagógica, concretizando-se nela.

Assim, tendo como base os conhecimentos do conteúdo específico e pedagógico geral, o conhecimento pedagógico do conteúdo é aprendido durante o exercício profissional docente, sendo enriquecido e ampliado sempre que o professor desenvolve uma linha de raciocínio específica: o processo de raciocínio pedagógico. Amplamente debatido por Shulman (2005), esse processo identifica a maneira como o professor pensa e coloca em prática os seus conhecimentos.

Trata-se de um ciclo composto por seis momentos articulados que compreendem a transformação do conteúdo a ser ensinado em conteúdo aprendido. São elas: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. Neste ciclo, os professores aprendem também a partir da reflexão sobre suas experiências e, ao final dele, tem condições de alcançar um novo patamar de conhecimento profissional, ou seja, uma nova compreensão de sua prática profissional, enriquecida em virtude dos momentos anteriores. Assim, embora Shulman não tenha destacado o conhecimento da experiência como uma categoria da base de conhecimento, Mizukami (2004) explica que a experiência está presente em todo o processo de raciocínio pedagógico, sendo condição necessária - embora não suficiente - para a aprendizagem profissional da docência.

É importante, todavia, levar em consideração que a atuação de professores no seu trabalho - em situações nas quais determinados conhecimentos são requeridos ou adquiridos - se dá em um contexto sociocultural, histórico e relacional. Por esse motivo, as situações escolares não devem se desvincular das circunstâncias sociais que as constituem especificamente, uma vez que é justamente com apoio no pressuposto desse sujeito desvinculado de suas circunstâncias que as instituições e as políticas educacionais tendem a comprometer-se exclusivamente com a capacitação de

pessoas isoladas, sem se responsabilizar pelas condições que os constituem como professores e como sujeitos (GATTI *et al.*, 2019).

Entende-se, como afirma Magalhães (2021, p. 57), que os professores nem sempre terão autonomia e controle sobre o processo, o produto e os sentidos do seu trabalho, ainda que seja de natureza intelectual. Assim, quanto mais oportunidades os docentes tiverem de manifestar de maneira consciente seus saberes, experiências e representações, maiores serão “as possibilidades de enfretamento da expropriação de seus saberes e da redução do sentido social e político de seu trabalho às restritas dimensões fenomênica, funcional e pragmática da prática”.

Trata-se de desenvolver no professor o que Magalhães (2021, p. 55) chama de consciência socioprofissional, entendida como “o conjunto de saberes e representações que, ativa e dialeticamente articulados, conformam sua identidade docente e orientam sua práxis ao nível existencial, profissional e ético-político”. Para esse autor, os saberes docentes são compreendidos como construções ativas que permitem ao docente analisar sua prática em função das possibilidades e limitações dos contextos em que atuam e das concepções que assumem. A consciência socioprofissional está relacionada, desta forma, aos sentidos pessoais e sociais que os professores dão à profissão num dado contexto sociocultural, sentidos esses, construídos pela “reflexão sobre trajetórias, anseios e expectativas e concepções a respeito da função social e política da educação e do trabalho docente”. Não se trata, portanto, apenas de saberes e representações individuais, mas sim de uma consciência crítico-reflexiva que compreende saberes, experiências e a própria identidade profissional na relação que estabelecem com a prática social na qual o docente se encontra inserido não apenas como professor, mas, antes de tudo, como trabalhador e sujeito historicamente situado.

Nessa perspectiva, o professor passa a compreender sua prática pedagógica para além de aspectos técnicos, concebendo-a ao nível de totalidade a partir da consideração de dimensões analíticas e práticas, sociais e experienciais, objetivas e subjetivas, superando, assim, uma perspectiva meramente instrumental e pragmática de formação, de conhecimento e de atuação profissional docente (ZEICHNER, 2008; MAGALHÃES, 2021). A partir dessa consciência, o professor tem condições de superar a condição de alienação em relação ao seu trabalho, assumindo-se enquanto um trabalhador e intelectual crítico-reflexivo e transformador. Neste trabalho, o professor crítico reflexivo é entendido como aquele que, desenvolvendo uma consciência socioprofissional, reflete sobre o seu trabalho a partir das condições histórico-sociais em que a profissão se desenvolve.

Não se trata, pois, de uma reflexão utilitarista e adaptativa, voltada apenas às necessidades imediatas da prática docente. Entende-se que, para além das demandas imediatas da prática, é preciso que o professor tenha condições de empreender uma análise que lhe permita estabelecer relações entre o contexto de ensino-aprendizagem, as condições objetivas e subjetivas de trabalho e a prática social mais ampla em sua complexidade e contradição. Para tanto, são necessárias iniciativas que favoreçam ao professor a expressão acerca de sua prática profissional na articulação com o contexto e as circunstâncias em que atua, incluindo aquelas singularmente extraordinárias,

como é o caso, por exemplo, do Ensino Remoto Emergencial (ERE) num contexto de pandemia.

A pandemia da Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (*Sars-Cov-2*), exigiu do mundo mudanças que aprofundaram ainda mais as contradições e os problemas educacionais, políticos, culturais e socioeconômicos já existentes em diferentes países, em especial nos emergentes, como é o caso do Brasil. Nas palavras de Farage, Costa e Silva (2021, p. 232), “a pandemia de Covid-19 não produziu uma crise econômica, o que fez foi intensificar os efeitos de uma crise existente, efeitos esses sentidos fortemente sobre os ombros da classe trabalhadora”. Esses efeitos foram e têm sido sentidos, também, no âmbito da educação, na qual foram necessárias mudanças na forma como passou a ser oferecida, implicando no ERE.

Segundo Cunha, Silva e Silva (2020), o ensino remoto pode ser caracterizado no âmbito da pandemia como uma modalidade de ensino emergencial desenvolvida de forma não presencial devido ao distanciamento geográfico de professores e alunos, utilizando-se de atividades não presenciais mediadas ou não por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Entre as estratégias adotadas pelas diferentes redes de ensino para o desenvolvimento dessa modalidade, destacam-se as videoaulas, os conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino-aprendizagem, as redes sociais e o correio eletrônico, meios sugeridos como alternativas pelo próprio Conselho Nacional de Educação em seu Parecer Nº 5/2020 (BRASIL, 2020).

Todas as orientações legais produzidas ao longo dos anos de 2020 e 2021, aliadas às pressões da situação emergencial e do trabalho remoto, têm impactado, também, no trabalho docente, em todos os níveis e modalidade de ensino. Muito rapidamente, milhões de professores foram obrigados a replanejar suas atividades e se adaptar a uma rotina de trabalho e estudos muito diferente daquela organizada no início do ano letivo. Todavia, a preparação dos professores da educação básica e do ensino superior para essa nova realidade não ocorreu na mesma velocidade das mudanças exigidas.

Desde o início da pandemia, diferentes estudos e pesquisas têm sido publicados com o intuito de analisar e socializar discussões a respeito dos impactos do ERE na educação escolar brasileira. Em um levantamento realizado entre 5 de maio e 31 de setembro de 2021 nos principais repositórios e indexadores acadêmicos e científicos (Portal de Periódicos da Capes, *Scopus*, *SciELO Citation Index - Web of Science* e *Google Acadêmico*), foi encontrado um número expressivo de artigos publicados entre os anos de 2020 e 2021 que têm o ERE no ensino superior como tema de estudos. A fim de estabelecer critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado do conhecimento deste estudo, realizou-se a busca utilizando os seguintes descritores e operadores booleanos: (1) ensino remoto *OR* ensino remoto emergencial *AND* (2) pandemia *OR* Covid-19 *OR* *Sars-Cov-2* *AND* (3) ensino superior *OR* educação superior *AND* (4) professor *OR* docente. Em todas as plataformas de busca, seguiu-se a mesma estratégia para garantir o rigor científico.

A seleção do material foi inicialmente estabelecida a partir dos campos “palavras-chave”, “assunto” e “resumo”³. Após a leitura dos resumos dos

³ Em virtude de o Google Acadêmico indicar um rol extenso de materiais de diferentes tipos (artigos, livros, capítulos de livros, trabalhos publicados em anais de eventos), e considerando

trabalhos, foram selecionados aqueles que, de imediato, atendiam ao critério de inclusão da pesquisa: artigos publicados em periódicos entre os anos de 2020 e 2021 que discutem sobre a formação e/ou o trabalho docente no ensino superior no contexto do ERE devido à Pandemia da Covid-19.

A partir desse critério, foram considerados: 7 artigos do Portal de Periódicos da Capes, 3 artigos do *Scopus*, 8 artigos da base *SciELO Citation Index - Web of Science* e 26 artigos disponíveis no *Google Acadêmico*. Todavia, alguns dos artigos selecionados neste levantamento estavam presentes em mais de uma base de dados (em especial no *Google Acadêmico*), o que nos exigiu, no momento de releitura do material, a exclusão dos trabalhos repetidos. Além disso, foram excluídos os artigos cujo tratamento dado ao ensino remoto se distanciava do objetivo desta pesquisa.

Ao final, após a adoção destes critérios e inclusão e exclusão, chegou-se ao total de 33 artigos que têm como foco a formação e/ou o trabalho docente no contexto do ERE na educação superior. Identificados junto aos bancos de pesquisa, passou-se para a coleta do material selecionado por meio do *download* dos textos completos dos artigos, a fim de que fosse possível realizar sua leitura integral e iniciar a etapa de análise dos dados. Desses 33 artigos selecionados, 24 discutem com maior ou menor profundidade, além das muitas limitações desse contexto, as possibilidades e as aprendizagens adquiridas pelos professores com o desenvolvimento do ensino remoto na educação superior. Neste artigo, é dado enfoque aos resultados e discussões desse subconjunto de trabalhos⁴.

O Quadro 1 apresenta a caracterização geral dos artigos com informações sobre a autoria, o título, o ano de publicação e o periódico no qual cada manuscrito está vinculado.

Quadro 1 - caracterização geral dos artigos

	Autor(es)	Título do artigo	Ano de publicação	Periódico
1	Schmidt, Lopes e Pereira	Impacto da pandemia no trabalho docente no ensino superior	2020	<i>Monumenta</i> – Revista de Estudos Interdisciplinares
2	Nóbrega <i>et al.</i>	Ensino remoto na enfermagem em meio a pandemia da COVID-19	2020	<i>Recien</i> – Revista Científica de Enfermagem
3	Anjos	Ensino remoto no ensino superior em tempos de Covid-19: narrativas da experiência	2020	Cadernos da Pedagogia
4	Cordeiro <i>et al.</i>	Os Novos Desafios dos Professores de IES no Pós Pandemia:	2020	<i>Id on Line</i> – Revista

que essa base de dados apresenta a lista de resultados pelo critério de relevância dos trabalhos (mais acessados e/ou mais citados), optou-se por acessar os 100 primeiros resultados apresentados por essa base. Após a leitura dos trabalhos, foram selecionados aqueles que atendiam ao foco da pesquisa.

⁴ Os demais artigos (nove) não foram contemplados nesta análise por não abordarem as possibilidades e aprendizagem derivadas do ERE no desenvolvimento profissional dos professores da educação superior. Essa exclusão se deu a partir da leitura integral e minuciosa dos 33 artigos selecionados a partir dos descritores e operadores booleanos utilizados para a busca nos repositórios citados.

		Um Estudo Realizado Com Docentes das Instituições de Ensino Superior de Juazeiro do Norte - Ceará		Multidisciplinar de Psicologia
5	Lima	Ensino remoto: aproximações teóricas sobre formação e prática docente	2020	<i>Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad</i>
6	Valente <i>et al.</i>	O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente	2020	<i>Research, Society and Development</i>
7	Araújo <i>et al.</i>	COVID-19, Mudanças em Práticas Educacionais e a Percepção de Estresse por Docentes do Ensino Superior no Brasil	2020	Revista Brasileira de Informática na Educação – RBIE
8	Cerqueira	Educação no ensino superior em tempos de pandemia	2020	Olhar de professor
09	Fior e Martins	A docência universitária no contexto de pandemia e o ingresso no ensino superior	2020	Revista Docência do Ensino Superior
10	Ferreira <i>et al.</i>	Considerações sobre a formação docente para atuar online nos tempos da pandemia de covid-19	2020	Revista Docência do Ensino Superior
11	Campani, Nascimento e Silva	Inovação pedagógica, docência universitária e o ensino remoto emergencial na universidade: o saber de experiência na docência	2020	RevistAleph
12	Castro, Rodrigues e Ustra	Os reflexos do ensino remoto na docência em tempos de pandemia da Covid-19	2020	Revista EDaPECI – Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais
13	Silus, Fonseca e Jesus	Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da COVID-19: repensando a prática docente	2020	Liinc em Revista
14	Ries, Rocha e Silva	Ensino de Epidemiologia durante pandemia de COVID-19	2020	<i>Research, Society and Development</i>
15	Borges e Ribeiro	Do ensino presencial à adoção do ensino remoto emergencial em função da Covid-19: experiência docente nas atividades acadêmicas de modelagem de vestuário	2021	Moda Palavra
16	Ribeiro, Cavalcanti e Ferreira	“Abre a Câmera, por Favor!”: Aulas Remotas no Ensino Superior, uma Abordagem Fenomenológica	2021	EaD em foco
17	Ferreira <i>et al.</i>	Desenvolvimento Docente para o Ensino Remoto: Experiência do Programa de Inovação e Assessoria Curricular (PROIAC) da Universidade Federal Fluminense	2021	EaD em foco

18	Souza <i>et al.</i>	Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia	2021	Ensino em Perspectivas
19	Magalhães, Silva e Paula	Formação docente e interdisciplinaridade em tempos de pandemia covid-19	2021	Dialogia
20	Silva <i>et al.</i>	Do ensino presencial ao remoto: experiências dos docentes do bacharelado em Turismo durante a pandemia da Covid-19	2021	Revista de Turismo Contemporâneo
21	Boell e Arruda	Narrativas docentes e discentes no ensino superior: ensino remoto emergencial em tempos de pandemia da Covid-19 e a relação com a cultura digital	2021	<i>Brazilian Journal of Development</i>
22	Ribeiro, Godiva e Bolacio Filho	Ensino remoto emergencial e formação de professores de línguas adicionais	2021	Linguagem em Foco
23	Santos <i>et al.</i>	Transição do ensino presencial para o remoto em tempos de COVID-19: perspectiva docente	2021	<i>Scientia Medica</i>
24	Campos <i>et al.</i>	Desafios da Pandemia para o Futuro da Educação: O Caso Coppead	2021	Revista de Administração Contemporânea

Fonte: autoria própria.

Assim, tendo em vista a relevância de estudos do tipo estado do conhecimento que realizam mapeamentos para desvendar e examinar o que já foi produzido sobre determinado tema, apontando os enfoques e as lacunas ainda existentes (ROMANOWSKI e ENS, 2006), buscou-se com este artigo identificar e analisar os principais resultados alcançados e considerações traçadas pelos artigos publicados entre os anos de 2020 e 2021 sobre os impactos do ERE no desenvolvimento profissional de docentes das instituições de ensino superior (IES) brasileiras, com enfoque às possibilidades e aprendizagens adquiridas pelos docentes nesse contexto. Na discussão dos resultados não foram desconsiderados, todavia, os desafios inerentes a esse contexto.

Lüdke e André (2014), ao discorrerem sobre pesquisa bibliográfica qualitativa, afirmam que o processo de análise exige do pesquisador um olhar atento e cuidadoso sobre a organização de todo o material coletado. Inicialmente, é preciso dividi-lo em partes para que elas possam, posteriormente, ser relacionadas, tendo em vista identificar tendências, convergências e divergências relevantes. Num segundo momento, é preciso reavaliar essas tendências, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. Mesma ideia é defendida por Marconi e Lakatos (2010), segundo as quais, numa pesquisa que envolve a análise de textos, o primeiro passo consiste na decomposição dos elementos essenciais e sua classificação, tendo em vista a identificação e o estabelecimento de possíveis relações entre esses elementos. O objetivo da análise deve ser, portanto, o de passar de uma ideia-chave geral para um conjunto de ideias específicas. Feito isso, cabe ao pesquisador produzir generalizações e, finalmente, a crítica sobre o material.

Para Marconi e Lakatos (2010), após a classificação dos dados, fundamentada em traços comuns dos elementos que os constituem, é possível formular generalizações, ou seja, afirmações aplicáveis ao conjunto. Já a última fase do processo exige, segundo as autoras, uma análise crítica do material de leitura, possível e válida a partir da explicação e da justificativa. Esse procedimento demanda a leitura e releitura integral de todo o material disponível para a identificação das ideias principais e dos elementos secundários, bem como a comparação entre as ideias, procurando semelhanças e diferenças existentes, a interpretação das ideias e a crítica do material como um todo, tendo como base o referencial teórico do estudo.

Considerando-se esses aspectos, a análise dos dados foi realizada a partir das perspectivas interpretativa-crítica e problematizadora que, segundo Marconi e Lakatos (2010), permitem associar as ideias expressas pelos autores dos artigos, fontes de dados deste estudo, com outras de conhecimento dos pesquisadores sobre o tema para, a partir daí, realizar uma crítica do ponto de vista da coerência interna e validade dos argumentos utilizados. Uma análise nessa perspectiva implica, ainda, o levantamento e discussão das questões explícitas ou implícitas nos artigos, bem como de aspectos afins que os pesquisadores possam associar ao material sem perder de vista o tema de estudo. Essa análise pode ser observada na próxima seção do artigo.

Este trabalho encontra-se organizado da seguinte maneira: após a introdução, na qual apresenta-se a definição e justificativa para a escolha do tema, a delimitação do assunto estudado, o objetivo do trabalho e a apresentação da metodologia de pesquisa, expõe-se de maneira pormenorizada os principais achados do estudo, tendo em vista discutir, a partir dos dados e resultados alcançados até o momento sobre este tema, as possibilidades, aprendizagens e desafios do ERE para o desenvolvimento profissional docente na educação superior. Ao final, são apresentadas as considerações correspondentes ao objetivo do estudo.

2. Ensino remoto emergencial: possibilidades, aprendizagens e desafios para o desenvolvimento profissional docente na educação superior

Todos os estudos aqui analisados apresentam a partir de seus dados, resultados e considerações, os aspectos positivos e negativos e os desafios relacionados ao trabalho e a formação docente no âmbito do ERE. Todavia, neste artigo, buscou-se focar naqueles pontos considerados positivos, entendidos como possibilidades que, em algumas situações, tem proporcionado aprendizagens aos professores.

No Quadro 2 são apresentadas as principais possibilidades identificadas no desenvolvimento do ERE no contexto da formação e do trabalho docente indicadas nos artigos analisados, agrupados por semelhanças.

Quadro 2 - possibilidades indicadas pelos estudos a partir do desenvolvimento do ERE

Possibilidades	Referências
- Oferta de oficinas / cursos de formação continuada aos professores sobre novas metodologias de ensino e/ou sobre a utilização de plataformas digitais / ambientes virtuais de aprendizagem / recursos digitais	Schmidt, Lopes e Pereira (2020); Ferreira <i>et al.</i> (2021); Valente <i>et al.</i> (2020); Ferreira <i>et al.</i> (2020); Araújo <i>et al.</i> (2020).
- Mudança de concepções e de atitudes na prática docente – reinventar-se, sair da “zona de conforto”	Schmidt, Lopes e Pereira (2020); Nóbrega <i>et al.</i> (2020); Ferreira <i>et al.</i> (2021); Valente <i>et al.</i> (2020); Campani, Nascimento e Silva (2020).
- Viabilização / inclusão / ressignificação / nova percepção sobre as TDICs no processo de ensino-aprendizagem, no currículo e/ou na formação e no trabalho dos professores	Schmidt, Lopes e Pereira (2020); Nóbrega <i>et al.</i> (2020); Ribeiro, Cavalcanti e Ferreira (2021); Ferreira <i>et al.</i> (2021); Souza <i>et al.</i> (2021); Lima (2020); Borges e Ribeiro (2021); Silva <i>et al.</i> (2021); Boell e Arruda (2021); Campani, Nascimento e Silva (2020); Castro, Rodrigues e Ustra (2020); Silus, Fonseca e Jesus (2020); Ribeiro, Godiva e Bolacio Filho (2021); Santos <i>et al.</i> (2021).
- Aprendizagens e práticas relacionadas ao (re)planejamento, novos métodos e estratégias de ensino-aprendizagem e de avaliação / diferentes recursos educacionais; - Oportunidade de reflexão sobre a prática, de crescimento pessoal e profissional; - Maior compreensão / consideração sobre as demandas e condições de aprendizagem dos estudantes	Schmidt, Lopes e Pereira (2020); Nóbrega <i>et al.</i> (2020); Ribeiro, Cavalcanti e Ferreira (2021); Ferreira <i>et al.</i> (2021); Anjos (2020); Cordeiro <i>et al.</i> (2020); Cerqueira (2020); Borges e Ribeiro (2021); Magalhães, Silva e Paula (2021); Fior e Martins (2020); Campani, Nascimento e Silva (2020); Castro, Rodrigues e Ustra (2020); Ribeiro, Godiva e Bolacio Filho (2021); Ries, Rocha e Silva (2020); Santos <i>et al.</i> (2021); Campos <i>et al.</i> (2021).
- Trabalho colaborativo / criação de comunidade virtual de aprendizagem	Ferreira <i>et al.</i> (2021); Magalhães, Silva e Paula (2021); Santos <i>et al.</i> (2021); Campani, Nascimento e Silva (2020).

Fonte: autoria própria.

O Quadro 2 identifica um número significativo de trabalhos (24 artigos) que indicam as possibilidades que o desenvolvimento do ERE, ainda que dentro de certos limites, trouxe para a formação e a prática pedagógica docente na educação superior. Seja com base em dados provenientes de entrevistas ou questionários com professores de IES, seja a partir do relato de suas próprias experiências como docentes da educação superior, esses autores discutem as mudanças e adaptações realizadas no processo de ensino-aprendizagem em decorrência do contexto pandêmico que exigiu o desenvolvimento de atividades remotas.

Sem desconsiderar as limitações do ERE e suas implicações para o desenvolvimento profissional docente na educação superior, os estudos indicam que esse contexto possibilitou aos professores adquirir novas aprendizagens e experiências relacionadas ao planejamento das aulas, o que implicou na consideração de novos métodos de ensino-aprendizagem e de avaliação (CERQUEIRA, 2020; FERREIRA *et al.*, 2021; MAGALHÃES, SILVA e PAULA, 2021; FIOR e MARTINS, 2020; SANTOS *et al.*, 2021; NÓBREGA *et al.*, 2020;

ANJOS, 2020; CORDEIRO *et al.*, 2020), na produção de materiais didáticos alternativos (RIES, ROCHA e SILVA, 2020; BORGES e RIBEIRO, 2021; MAGALHÃES, SILVA e PAULA, 2021) e na utilização de novos recursos educacionais, especialmente daqueles relacionados às TDICs (CASTRO, RODRIGUES e USTRA, 2020; RIBEIRO, CAVALCANTI e FERREIRA, 2021; RIBEIRO, GODIVA e BOLACIO FILHO, 2021; FERREIRA *et al.*, 2021, SANTOS *et al.*, 2021). Para Campos *et al.* (2021), o conhecimento adquirido com as adaptações realizadas, a experimentação do novo e as mudanças de atitudes dos docentes têm possibilitado novas oportunidades para se repensar o processo de ensino-aprendizagem, mudanças essas que podem impactar nas atividades de ensino presenciais.

Autores como Borges e Ribeiro (2021) e Castro, Rodrigues e Ustra, (2020) apresentam dados de professores que indicaram interesse em dar continuidade ao uso de parte das metodologias e recursos adotados no desenvolvimento do ERE no período pós-pandemia, indicando que as experiências vivenciadas geraram aprendizagens que têm orientado mudanças e impactado no desenvolvimento profissional docente. Borges e Ribeiro (2021), por exemplo, ao descreverem as estratégias que adotaram para o desenvolvimento das disciplinas no modelo de ERE, indicam seu interesse em manter os tutoriais gravados em formato de vídeos que, segundo relatos de seus alunos, contribuíram em grande medida para uma melhor compreensão dos conteúdos e para um acompanhamento mais flexível da disciplina por parte deles (em momentos assíncronos, por exemplo).

Cerqueira (2020), ao refletir como docente do ensino superior sobre a implementação do regime remoto de ensino na Universidade Federal do ABC, destaca em seu trabalho as aprendizagens que emergiram desse contexto, entre elas a expansão das disciplinas para além de conteúdos conceituais. Essa mudança de perspectiva em relação aos conteúdos curriculares também é apontada no trabalho de Magalhães, Silva e Paula (2021) que, ao relatarem suas experiências enquanto docentes universitárias no contexto do ERE, discutem uma proposta de atividade interdisciplinar realizada pelas autoras na Universidade Federal de Goiás que se configurou como uma ferramenta de superação de algumas das dificuldades enfrentadas pelas docentes com esse modelo de ensino. Para as autoras, ao romper com uma perspectiva instrumental de ensino, a interdisciplinaridade lhes possibilitou a articulação dos saberes disciplinares, a elaboração de novos materiais, o desenvolvimento de métodos alternativos de ensino e, como consequência, novos conhecimentos profissionais.

Trabalhos como os de Nóbrega *et al.* (2020), Anjos (2020), Cordeiro *et al.* (2020) e Santos *et al.* (2021) argumentam, entre outros aspectos, sobre as mudanças e adaptações ocorridas especificamente no processo de avaliação da aprendizagem. Nóbrega *et al.* (2020) citam os diferentes meios utilizados pelos docentes, como o uso de formulários e trabalhos em grupos *online*, os quais, ao substituírem instrumentos formais de avaliação, favoreceram uma maior participação e um melhor desempenho dos estudantes no modelo de ERE. Para Anjos (2020), as mudanças ocorridas no planejamento das disciplinas e nos conteúdos abordados exigiram novas formas de avaliação, tendo sido a preocupação com a aprendizagem dos estudantes a força motriz para a utilização de outros instrumentos que pudessem favorecer um maior

engajamento, participação e interesse por parte deles no processo de ensino-aprendizagem *online*.

Ideia semelhante é defendida por Cordeiro *et al.* (2020), segundo os quais os novos métodos de ensino adotados pelos professores no âmbito do ERE têm lhes favorecido uma gama de possibilidades que, visando maior interatividade, assiduidade e permanência dos estudantes no ensino superior, viabilizaram a utilização de outros instrumentos de avaliação mais dinâmicos e processuais. Outrossim, Santos *et al.* (2021), ao refletirem acerca das experiências e das estratégias que adotaram para o desenvolvimento das atividades remotas em cursos da área da saúde, argumentam sobre a dificuldade e os prejuízos em se manter nos ambientes de ensino *online* as avaliações somativas, baseadas na aprovação ou reprovação dos alunos. Como forma alternativa, os autores citam as avaliações formativas, trazendo como exemplo os trabalhos em grupo que, segundo eles, contribuíram para o raciocínio clínico e para a tomada de decisões dos discentes acerca dos problemas postos a partir de *feedbacks* permanentes dados pelos professores.

Como é possível observar, entre as mudanças e aprendizagens adquiridas com o ERE destaca-se uma maior preocupação com a aprendizagem dos estudantes, sua participação e engajamento nas atividades, o que levou muitos professores, inclusive, a adaptar seus métodos, estratégias e recursos de ensino e utilizar outros instrumentos avaliativos. Isso se deve, em grande parte, à pouca interação docente-discente nas atividades remotas, o que dificulta aos professores a observação da situação de ensino da forma como o fariam num contexto de ensino presencial. Vale ressaltar que essa observação depende, também, dos recursos e tarefas específicas propostas pelos professores aos estudantes e que ilustrem a compreensão (ou não) destes a respeito dos conteúdos tratados, a partir de suas respostas.

Autores como Cerqueira (2020), Borges e Ribeiro (2021), Fior e Martins (2020) e Campani, Nascimento e Silva (2020) pontuam alguns dos aprendizados derivados das propostas de ensino que foram e têm sido elaboradas pelos professores das IES em tempos de pandemia, entre os quais pode-se destacar: maior acolhimento e compromisso com a formação dos estudantes e com sua participação no processo de ensino-aprendizagem; produção, desenvolvimento e/ou adequação de materiais didáticos que auxiliaram os alunos na compreensão dos conteúdos; maior preocupação em disponibilizar recursos distintos para viabilizar a interação entre docente-discente; e maior atenção com as dificuldades dos estudantes.

Tendo como objetivo analisar as características da docência universitária no desenvolvimento do ERE que favoreceram a transição de estudantes ao ensino superior, Fior e Martins (2020) listam algumas das características docentes que, segundo os ingressantes, contribuíram para sua permanência no ensino superior em tempos de pandemia (único artigo a ter esse enfoque): afetividade na prática pedagógica com acolhimento aos estudantes, interação entre docentes e discentes, organização didático-pedagógica, seleção de estratégias e recursos de ensino e de propostas avaliativas que possibilitaram o engajamento dos alunos - incluindo as práticas de *feedback* dos docentes – e o domínio e envolvimento com o conteúdo, tendo em vista o alcance dos objetivos de formação.

Outrossim, ao analisarem os relatos de experiência de uma docente do curso de graduação em Engenharia Civil de uma IES, Campani, Nascimento e Silva (2020) ressaltam que o ERE levou o professor a preocupar-se mais com as condições de aprendizagem dos estudantes levando em consideração seu ambiente familiar, suas condições materiais para o acompanhamento das aulas, sua situação socioeconômica, bem como outros aspectos que direta ou indiretamente influenciaram e continuam influenciando na permanência dos estudantes no ensino superior nesse contexto pandêmico. Segundo os autores, “[...] a docência não inovou por utilizar a tecnologia digital, mas por recriar a relação pedagógica no processo educativo a favor de conhecimentos, valores, atitudes e formas de aprendizagem que fizessem diferença na vida do aluno em um contexto pandêmico” (p. 140).

As mudanças na prática docente relatadas nos artigos analisados, ainda que não discutidas sob essa perspectiva, revelam indícios de ampliação da base de conhecimentos dos docentes para o ensino, configurando-se, conforme já abordado, como uma importante fonte de aprendizagem profissional (SHULMAN, 2005; MIZUKAMI, 2004; REALI e MIZUKAMI, 2005). Cabe ressaltar, todavia, que a prática do professor apenas se altera configurando-se como fonte de aprendizagem profissional se esse percebe que, dado um contexto específico, sua atuação se mostra insatisfatória em algum aspecto, levando-o, a partir de um processo reflexivo, à percepção das possibilidades e limitações de sua própria atuação e à busca de alternativas para a superação ou atenuação das dificuldades e dilemas postos. Em situações como essas, é possível que o professor modifique não apenas os métodos e recursos pedagógicos, mas também suas concepções sobre a prática profissional, os estudantes, o contexto de ensino-aprendizagem, sobre si mesmos e sobre o papel que desempenham nesse contexto. Afinal, a docência exige não somente que os professores tenham uma base de conhecimentos profissionais, mas que sejam capazes de refletir a partir dessa base e utilizá-la para fundamentar suas escolhas e ações, bem como para compreender de maneira mais ampla e crítica suas próprias condições de trabalho numa perspectiva ético-social. A partir da análise dos estudos publicados até o momento, é possível identificar essas mudanças e reflexões, as quais têm, em contrapartida, produzido novas compreensões e aprendizagens profissionais.

Para além das mudanças e adaptações relacionadas à organização didático-pedagógica - e devido a elas -, alguns autores (SCHMIDT, LOPES e PEREIRA, 2020; RIBEIRO, CAVALCANTI e FERREIRA, 2021; FERREIRA *et al.*, 2021; CAMPANI, NASCIMENTO e SILVA, 2020; NÓBREGA *et al.*, 2020; SANTOS *et al.*, 2021) destacam o ERE como uma oportunidade de reflexão dos docentes sobre a própria prática, bem como de crescimento pessoal e profissional. Dados analisados por Schmidt, Lopes e Pereira (2020), Nóbrega *et al.* (2020) e Ribeiro, Cavalcanti e Ferreira (2021) indicam que os professores veem esse momento como uma possibilidade de sair de suas zonas de conforto, em grande medida assentadas em suas experiências com aulas presenciais, bem como de reinventar seu modo de ser docente ou, segundo Santos *et al.* (2021) e Campani, Nascimento e Silva (2020), de quebrar paradigmas e repensar os modelos pedagógicos adotados até então, desconstruindo convicções e elaborando novas concepções a partir da experiência por eles vivenciada, num constante processo de reflexão sobre sua própria formação e

atuação profissional. Esse processo reflexivo também é destacado por Ferreira *et al.* (2021), para as quais o curso *online* viabilizado aos docentes favoreceu a autoavaliação de sua prática pedagógica, identificando áreas que ainda precisam ser trabalhadas.

Ao longo das últimas décadas, autores como Schön (1992), Shulman (2005) e Zeichner (2008) têm defendido a reflexão como um poderoso instrumento de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente. Todavia, como já discutido, é preciso ter certa cautela ao se utilizar o termo reflexão. Zeichner (2008) faz um alerta para o fato de que o processo reflexivo se tornou nos últimos anos uma espécie de *slogan*, um jargão adotado convenientemente por educadores do mundo todo, fazendo com que esse termo perdesse o seu real significado. Isso ocorre especialmente pelo fato de que, ao limitar-se apenas a aspectos meramente técnicos do trabalho docente, retira-se da alçada dos professores a reflexão sobre as condições sociais e as finalidades da educação. Para o autor,

Esse viés individualista faz com que seja menos provável que professores sejam capazes de confrontar e transformar os aspectos estruturais de seu trabalho que minam a possibilidade de atingirem seus objetivos educacionais. Não se discute o contexto do trabalho docente. Enquanto as preocupações principais dos professores recaem, de maneira compreensível, sobre suas salas de aula e seus estudantes, não seria muito sábio restringir a atenção dos professores apenas para esses pontos (ZEICHNER, 2008, p. 542).

Como é possível observar, o processo reflexivo implica ir além de aspectos didático-pedagógicos, contemplando, também, dimensões sociais e ético-políticas do trabalho docente. Certamente, a reflexão sobre si mesmo e sobre a própria experiência a partir da situação de ensino é fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente. Todavia, concorda-se com Magalhães (2021) quando defende que a compreensão do trabalho do professor não deve se restringir unicamente à ação em sala de aula, devendo evidenciar sua capacidade analítica e crítica de avaliar e compreender seu trabalho e suas ações educativas em razão dos contextos, sujeitos e compromissos que interferem em suas escolhas pedagógicas e que, em muitas situações, expressam limites de ordem estrutural, institucional e socioeconômica que precisam não apenas ser compreendidos, como também enfrentados por meio de ações políticas que envolvam outros atores sociais, além do professor.

Não se pode ignorar, é certo, os saberes da experiência acumulados pelos professores ao longo de sua trajetória profissional. Esses saberes, constituídos a partir de diferentes fontes de aprendizagem, se enriquecem e se ampliam na medida em que o professor aciona sua base de conhecimento para o ensino ao desenvolver o processo de raciocínio pedagógico (SHULMAN, 2005; MIZUKAMI, 2004) num contexto situado e a partir de diferentes meios e estratégias. Todavia, esse processo somente gera ao professor uma nova compreensão do ensino, da aprendizagem e de si mesmo quando assentado na reflexão permanente sobre e na experiência prática. No contexto do ERE, esses saberes da experiência podem resultar em inovações decorrentes das atuais exigências, mas também podem, como aponta Magalhães (2021), revelar a

presença de traços de uma herança cultural fundada em práticas tradicionais consolidadas no cotidiano de trabalho. Como ressalta o autor,

[...] os saberes da experiência são, muitas vezes, saberes construídos na própria ação, sem a mediação, mesmo que a posteriori, da problematização de pressupostos teóricos e das implicações ético-políticas implícitas nas estratégias mobilizadas e adotadas pelos professores. Assim, quando construídas apenas no exercício da prática pela prática, os saberes da experiência podem se constituir tanto como fontes de acertos quanto de erros. Como destaca Maria Amélia Franco, sem reflexão nem mesmo uma longa experiência é capaz de produzir saberes (MAGALHÃES, 2021, p. 48).

Assim, a validação dos saberes da experiência não deve proceder unicamente de critérios de eficácia do trabalho docente, mas deve, igualmente, ocorrer pela consciência ético-política dos professores e de seu contexto de atuação. É preciso lembrar que o trabalho docente transcende a sala de aula, a relação professor-aluno, as ações didático-pedagógicas e a inovação na utilização de diferentes métodos, recursos e estratégias educacionais: ele também supõe outras relações que envolvem aspectos macro, como o próprio Estado, a comunidade e a universidade.

Considerando esses aspectos, entende-se como necessários estudos que, ao analisarem os impactos do ERE na formação e no trabalho dos docentes das IES, possibilitem aos professores refletirem sobre suas experiências nesse contexto para além de aspectos técnicos (adaptações nas ações didático-pedagógicas, uso de TDICs), superando, assim, a concepção denominada por Zeichner (2008, p. 544) “de meio e fim”, na qual se “limita a essência das reflexões dos professores para questões técnicas de métodos de ensino e ignora análises dos propósitos para os quais eles são direcionados”. Segundo o autor, é preciso, enquanto professores e pesquisadores, certificarem-se de que, além da base de conhecimento para a docência, tenham condições e saibam tomar decisões no cotidiano de trabalho que não limitem a aprendizagem dos estudantes, mas que também levem em consideração as possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem refletir.

Uma forma de potencializar a ação reflexiva do professor diz respeito a sua compreensão no âmbito da prática social. Para Zeichner (2008), muitos trabalhos que discutem sobre o processo reflexivo focam na análise que os professores fazem sobre si mesmos e o seu trabalho, numa perspectiva predominantemente individualista. O autor chama a atenção para uma consequência perigosa do foco sobre a reflexão individual: a preocupação docente com seus fracassos individuais, deixando em segundo plano sua atenção e análise crítica sobre as instituições educacionais, o contexto social do ensino no desenvolvimento docente, as condições de trabalho e, vale acrescentar, a própria estrutura da sociedade. Segundo Zeichner (2008), existe ainda pouca ênfase na reflexão sustentada em comunidades de professores que se apoiam mutuamente, contribuindo para o desenvolvimento profissional numa perspectiva coletiva e crítica. Essa pouca ênfase pode também ser observada nos trabalhos aqui analisados, os quais, em sua maioria, não discutem as

comunidades de aprendizagem, de prática ou de professores como possibilidades para o desenvolvimento do ERE.

Autores como Anjos (2020), Ferreira *et al.* (2021), Magalhães, Silva e Paula (2021), Santos *et al.* (2021) e Campani, Nascimento e Silva (2020) ressaltam o trabalho coletivo desenvolvido pelos docentes das IES como uma importante ferramenta para o enfrentamento das dificuldades e desafios encontrados com o ERE. Anjos (2020) destaca a busca coletiva por conhecimentos acerca de estratégias que possam auxiliar o professor a melhorar e estreitar sua relação com os estudantes nas plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem, enquanto Magalhães, Silva e Paula (2021) reforçam as contribuições das atividades interdisciplinares não apenas para a aprendizagem discente, mas, na mesma intensidade, para o trabalho colaborativo entre os docentes envolvidos no processo, aliviando tensões iniciais, favorecendo a escuta do outro e ajudando-os a superar as dicotomias e contradições presentes no ERE.

Ferreira *et al.* (2021), ao analisarem os resultados de um curso de formação continuada sobre uso de tecnologias digitais oferecido aos docentes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no âmbito do ERE, relataram terem criado ao final do curso uma comunidade virtual de aprendizagem em uma rede social com o objetivo de promover a interação entre os professores na resolução de problemas, na análise de casos que surgiram com a prática no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e na utilização de novos recursos tecnológicos para o ensino. Para as autoras, considerando o contexto atual e suas novas exigências, é possível que essas comunidades se ampliem no período pós-pandemia, favorecendo uma maior troca entre os pares e possibilitando a ampliação do uso de diferentes TDICs no processo pedagógico.

Outro aspecto considerado como possibilidade refere-se às reuniões *online* ocorridas nesse período de trabalho remoto que, segundo Santos *et al.* (2021, p. 2), contribuíram para a “construção de espaços de reflexão sobre as vivências e as resoluções de problemas encontrados na rotina de ensino, sendo fundamental o auxílio uns dos outros nesse momento”. Já Campani, Nascimento e Silva (2020), ao relatarem a experiência de uma professora do ensino superior, ressaltam a cultura solitária do trabalho docente, indicando que o uso de novas ferramentas de ensino *online* incentivou a professora a solicitar a participação e ajuda dos pares e dos alunos que apresentavam domínio de alguns recursos digitais para o desenvolvimento de seu trabalho. Segundo as autoras, essa mudança de perspectiva possibilitada pelo ERE evidenciou, no saber da experiência, um protagonismo docente mais colaborativo.

Esses pontos destacados pelos artigos reforçam importantes fontes de aprendizagem da docência: os pares e os próprios estudantes. Ao discutirem, entre outros aspectos, sobre o papel da prática enquanto fonte de aprendizagem profissional, Gatti *et al.* (2019) apresentam as potencialidades de comunidades de aprendizagem que propiciem processos de desenvolvimento profissional docente. Nessas comunidades, organizadas em torno de um objetivo comum, os participantes não apenas aprendem e socializam novos papéis, ideias e experiências, como também novos conhecimentos, tendo em vista enriquecer sua prática pedagógica e melhor contribuir com a aprendizagem dos estudantes. Nessa perspectiva, o professor aprende e se desenvolve profissionalmente dentro de um contexto mais abrangente, refletindo junto com seus pares numa

colaboração recíproca em que o desenvolvimento profissional de cada um enriquece a aprendizagem e o trabalho de todos os envolvidos.

Considerando esses aspectos, fazem-se necessárias mais ações e estudos que contribuam para a interação, o debate, o trabalho colaborativo e a troca de ideias e experiências entre os docentes, a fim de que possam identificar em si e no outro as possibilidades de enfrentamento de dificuldades que são coletivas, bem como engajar-se na compreensão e na luta por melhores condições objetivas e subjetivas de trabalho que favoreçam a superação de obstáculos que extrapolam a formação docente e a ação pedagógica. Nesse sentido, as comunidades virtuais de prática ou de aprendizagem criadas no âmbito das IES (seja pelos próprios professores, seja pela mediação de profissionais responsáveis por desenvolver atividades de formação docente no âmbito da instituição) podem configurar-se como importantes espaços de trabalho coletivo, compartilhamento, reflexão e desenvolvimento profissional docente, tendo em vista, entre outros aspectos, atenuar as dificuldades enfrentadas no ERE e que podem impactar o ensino presencial.

Entre os trabalhos analisados estão também aqueles que discutem especificamente os resultados alcançados a partir de cursos de formação continuada ofertados aos docentes e aqueles que, entre outras ideias, citam cursos oferecidos ou que poderiam ser desenvolvidos pela(s) IES tendo em vista a contribuição para com o trabalho dos professores na vigência do ERE.

Ferreira *et al.* (2021) e Araújo *et al.* (2020) discutem em seus artigos os resultados de cursos de formação continuada oferecidos aos professores para o uso de TDICs no contexto do ERE. Araújo *et al.* (2020) destacam uma oficina voltada à utilização e reformulação do AVA *Moodle* aos professores do Departamento de Odontologia Restauradora da Universidade Federal de Minas Gerais, tendo como objetivo, entre outros aspectos, a preparação do corpo docente para lidar com as potencialidades da plataforma *Moodle* e outras tecnologias digitais para o desenvolvimento do ERE. Apesar de não explorarem essas potencialidades na discussão dos resultados, os autores indicam que houve *feedback* positivo de todos os participantes em relação à oficina, resultando na reorganização dos AVAs para todas as disciplinas do departamento.

Ao apresentarem os resultados de um curso de formação continuada ofertado aos docentes da Universidade Federal Fluminense (UFF) tendo como foco o uso de uma plataforma digital, Ferreira *et al.* (2021), por sua vez, afirmam que, apesar de alguns limites, o curso promoveu não apenas a aprendizagem e a reflexão dos professores sobre as interfaces tecnológicas e sua prática pedagógica, mas também sua nova percepção acerca da educação *online* e das possibilidades pedagógicas das TDICs no processo de ensino-aprendizagem.

Um aspecto relevante reforçado pelas autoras e que merece destaque se refere ao objetivo maior da formação oferecida: o uso pedagógico das tecnologias digitais. De acordo com as autoras, uma formação dessa natureza não pode se limitar ao domínio instrumental dos recursos tecnológicos - ainda que este seja também necessário -, devendo, igualmente, voltar-se à aprendizagem do uso dessas ferramentas com finalidades educacionais.

Ferreira *et al.* (2021) relatam ainda terem identificado resistências por parte de alguns professores não somente com o curso oferecido, mas, especialmente, com as mudanças repentinas ocasionadas pelo ERE e que, entre

outros aspectos, exigiram o uso de tecnologias digitais no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com as autoras, a incredulidade inicial apresentada por parte de alguns participantes do curso na utilização de interfaces digitais como recurso pedagógico em suas disciplinas foi gradualmente substituída por uma mudança significativa em suas percepções sobre as potencialidades das TDICs no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, outro elemento identificado por Ferreira *et al.* (2021) como positivo nesse processo formativo refere-se às possibilidades de utilização das TDICs e, em especial, da interface digital trabalhada não só no desenvolvimento do ensino remoto, mas, também do ensino presencial. Os resultados discutidos pelas autoras indicam ainda o interesse total ou parcial dos professores em continuar aprendendo sobre os AVAs e as novas tecnologias digitais aplicadas à educação, tendo em vista o enriquecimento e a mudança de suas práticas de ensino-aprendizagem.

No grupo de trabalhos que, entre outras ideias, citam cursos oferecidos ou que poderiam ser desenvolvidos pela(s) IES tendo em vista contribuir com o trabalho dos professores na vigência do ERE, tem-se os artigos de Schmidt, Lopes e Pereira (2020), Valente *et al.* (2020) e Ferreira *et al.* (2020). De acordo com esses autores, a maioria dos cursos ofertados aos docentes das IES contemplou orientações básicas relacionadas ao uso e operacionalização de plataformas digitais, AVA e sistemas institucionais internos, além de incluírem, em algumas situações, sugestões e conteúdos relacionados a diferentes metodologias de ensino.

Valente *et al.* (2020) destacam a importância de as IES investirem na formação permanente dos professores, em sua maioria carentes de conhecimentos voltados ao uso de TDICs, métodos e estratégias de ensino que favoreçam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem no modelo de ERE. Todavia, as autoras ressaltam a importância de que esses cursos não se limitem ao domínio instrumental dos recursos tecnológicos, ainda que esse domínio também seja necessário para o trabalho pedagógico, sendo imperativo saber utilizá-los em favor do alcance dos objetivos de formação propostos nas diferentes unidades curriculares. Para Valente *et al.* (2020), é fundamental desenvolver ações que levem os professores a:

[...] desloquem o foco de suas ações pedagógicas da tecnologia em si mesma para o alvo focalizado na aprendizagem que fundamenta e estrutura seu fazer docente. São os objetivos formativos que devem orientar a escolha das tecnologias e não o contrário (VALENTE *et al.*, 2020, p. 9).

Mesma ideia é defendida por Silus, Fonseca e Jesus (2020) que, ao discutirem sobre os reflexos do ensino remoto na docência da educação superior, defendem que os objetivos e conteúdos das disciplinas sejam os elementos norteadores das escolhas dos recursos tecnológicos a serem utilizados, tendo em vista a análise crítica e criteriosa de suas vantagens, limitações e, sobretudo, dos efeitos que esses recursos podem provocar na aprendizagem dos estudantes.

Ao tecer considerações a respeito da formação docente para atuar no ERE em tempos de pandemia, Ferreira *et al.* (2020) chamam a atenção para os entraves que esse modelo de ensino evidenciou sobre a formação de

professores, especialmente no que se refere ao uso de TDICs, que, segundo as autoras, tem sido silenciado em muitos processos formativos. As autoras argumentam ainda sobre a ausência de formação continuada dos professores do ensino superior não apenas para atuar em situações emergenciais como essa vivenciada, mas para desenvolver seu trabalho incorporando conhecimentos pedagógicos fundamentais para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, o que inclui, também, o uso de TDICs.

De acordo com os estudos analisados, o uso das tecnologias digitais trouxe grandes desafios aos docentes por variados motivos, entre eles o fato de muitos deles não terem tido contato em seus processos formativos (inicial e continuado) com esses recursos, tampouco terem feito uso deles em sua atuação profissional antes da pandemia. Esse é um dos motivos pelos quais Ferreira *et al.* (2021), Souza *et al.* (2021); Lima (2020) e Silva *et al.* (2021) defendem em seus trabalhos o investimento das IES em programas ou ações de formação continuada aos docentes a fim de proporcionar-lhes a apropriação crítica sobre as possibilidades e limitações do uso pedagógico desses recursos para o alcance dos objetivos de formação e contribuir para o uso adequado das tecnologias digitais não apenas no contexto do ERE, mas também em modelos híbridos e presenciais de ensino.

Ao refletirem sobre o contexto atual e todas as exigências postas de forma acelerada ao trabalho docente por conta da pandemia do Covid-19, Souza *et al.* (2021) argumentam que o ERE veio acelerar e viabilizar a utilização de novas tecnologias digitais apresentadas como necessárias e possíveis, ainda que atravessando o trabalho docente com todas as dificuldades inerentes a qualquer mudança repentina e sem atender a totalidade dos estudantes. Para os autores, os reflexos desse tempo contribuirão para ressignificar a relação professor-tecnologia, podendo parte desses recursos ser integrados ao currículo escolar no sentido de proporcionar uma maior interação do aluno com o professor ou, como afirmam Santos *et al.* (2021), de enriquecer a prática docente, oferecendo aos professores novas possibilidades para o desenvolvimento das aulas e das atividades avaliativas, bem como de outras atividades, como palestras, reuniões pedagógicas, fóruns e grupos de apoio *online*.

Para isso, todavia, Souza *et al.* (2021) e Silva *et al.* (2021) também reforçam a importância de cursos e ações de formação que possibilitem aos professores a compreensão e a reflexão sobre as tecnologias digitais com fins educacionais, bem como utilizá-las adequadamente no processo de ensino-aprendizagem, o que exige, em contrapartida, suporte pedagógico, material e técnico por parte das IES na construção de um ambiente de trabalho onde se estabeleça uma relação de parceria e apoio mútuo – entre gestores, profissionais da educação e estudantes - para o enfrentamento dos problemas.

Como pode-se observar, as reflexões acerca da formação docente para atuar no ERE enfatizam a compreensão e o uso das TDICs no processo de ensino-aprendizagem. Certamente, as exigências impostas pelo ensino remoto refletiram em alterações nas ações didático-pedagógicas dos professores não apenas do ensino superior, mas de toda a educação escolar, o que incluiu a utilização de tecnologias digitais, plataformas virtuais e AVAs. Trata-se, sem dúvidas, de um grande desafio à formação e ao trabalho dos professores, mas

também de uma possibilidade de aprendizagem profissional que poderá trazer impactos em seu desenvolvimento profissional docente nos próximos anos.

Todavia, concorda-se com Shiroma *et al.* (2017) quando argumentam que a alegada falta de competência do professor para utilizar a tecnologia em sala de aula, entendida como o cerne da inovação antes mesmo do ERE, tem servido como justificativa para a desqualificação não apenas da formação, mas também da profissão docente perante a sociedade, atribuindo ao próprio professor a tarefa de superar as falhas de sua formação. É como pensar que, sem dominar os conhecimentos tecnológicos, ele não teria condições de formar com qualidade seus estudantes, o que o incita a assumir tal incapacidade e uma proposta de mudança que aparentemente o traria de volta a um reconhecimento profissional (SHIROMA *et al.*, 2017). Com isso, define-se a formação docente como a solução para os problemas educacionais e elege-se a tecnologia, especialmente nesse contexto, como solução para a aprendizagem.

A reflexão realizada por Valente *et al.* (2020) sobre o deslocamento do foco dos objetivos de formação e das ações pedagógicas para os recursos educacionais, bem como sobre a utilização das TDICs com um fim em si mesmas, são relevantes para refletirmos sobre o papel da tecnologia na educação escolar e na sociedade. Trata-se de um deslocamento conceitual que, segundo Shiroma *et al.* (2017), insiste em identificar os problemas sociais como derivados do campo educacional entendendo que, se nele nasceram, nele podem encontrar a solução. No âmbito da educação escolar, esses problemas passam a ser entendidos, também – ou principalmente – como decorrentes da ação ou omissão do professor sobre sua formação e (des)investimento em sala de aula no que se refere à inovação de métodos e recursos pedagógicos, principalmente no que diz respeito à incorporação das novas tecnologias.

Com esta reflexão não se busca negar as potencialidades dos recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, mas ressaltar que, na emergência do ensino remoto (e mesmo no presencial), não se pode secundarizar os objetivos e as finalidades educacionais. Entende-se que as TDICs somente podem ser inseridas e utilizadas na ação pedagógica se contribuirão efetivamente para o trabalho docente e a aprendizagem discente. Caso contrário, poderão se configurar apenas como adereço ou engodo no âmbito desse processo.

A análise dos artigos possibilitou ainda observar que a grande maioria daqueles que tratam sobre os processos formativos e as mudanças realizadas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem no âmbito do ERE faz referência ao uso de novos métodos e recursos para o ensino, fundamentais para o alcance dos objetivos de formação num contexto tão diferente como o do ensino mediado por TDICs. Todavia, é preciso, compreender que o método de ensino e os recursos a partir dele utilizados não dizem respeito apenas aos meios, mas também aos objetivos que se busca alcançar com a educação e à natureza do processo que envolve essa busca. Afinal, são os fins que se buscam que acabam por determinar a forma de se utilizarem os recursos disponíveis para o seu alcance.

Entre os recursos mais utilizados pelos professores no desenvolvimento do trabalho remoto e do ERE estão as plataformas de comunicação síncrona para videoconferências dos serviços Google (*Google Meet*, *Google Classroom*, *Google Hangouts*), os AVAs *Moodle* e *Microsoft Teams*, a plataforma *Zoom*, o

aplicativo *Skype* e o correio eletrônico (*e-mail*). Além desses, os professores relataram terem utilizado algumas redes sociais como meios de comunicação com os estudantes, tais como o *WhatsApp*, o *Facebook* e o *Instagram*. A partir desses recursos, diferentes ferramentas digitais foram acionadas de modo a proporcionar a participação dos estudantes nas atividades síncronas e assíncronas, bem como favorecer a gravação e disponibilização de videoaulas pelos professores (SCHMIDT, LOPES e PEREIRA, 2020; NÓBREGA *et al.*, 2020; RIBEIRO, CAVALCANTI e FERREIRA, 2021; BORGES e RIBEIRO, 2021; BOELL e ARRUDA, 2021; CAMPANI, NASCIMENTO e SILVA, 2020; SILUS, FONSECA e JESUS, 2020).

Tuão e Lamosa (2021) destacam a expansão das TDICs no sistema escolar brasileiro a partir do uso de ferramentas, plataformas e outros serviços privados oferecidos por grandes corporações, especialmente com o desenvolvimento do ensino de forma remota, catalisando esse processo e atingindo redes públicas e privadas em todos os níveis e modalidade de educação. Os autores ressaltam, todavia, a preocupação que tem havido entre os profissionais da educação sobre como as mudanças propostas nesse período irão impactar nas condições de trabalho dos professores, uma vez que as tentativas de normalização do ensino *online* que tem sido impulsionada pela agenda dessas grandes corporações também vêm ocorrendo em algumas IES.

Essa é, de fato, uma preocupação que deve ser ponderada pelas instituições e seus profissionais não apenas no uso dessas tecnologias digitais, mas também nas ações que serão desenvolvidas para sua inclusão nas atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão. Concorda-se com Flores e Gago (2020) quando defendem cautela e análise crítica por parte dos governos, instituições, pesquisadores e profissionais da educação sobre as implicações do uso das plataformas *online* em termos de equidade e justiça social, especialmente considerando o grande número de pessoas sem acesso a rede de *internet* e sem condições materiais mínimas para a aquisição de equipamentos adequados ao uso das tecnologias digitais. Para as autoras portuguesas, as questões de desigualdade e exclusão na educação, já presentes no período anterior à adoção do ERE, tornaram-se ainda mais visíveis e críticas durante a pandemia. Posicionamento semelhante foi dado pelo *Comité Syndical Francophone de l'éducation et de la formation* que, ao destacarem em um relatório de 2020 que o ensino à distância pode aumentar as desigualdades educacionais e sociais, chama a atenção para o uso de plataformas privadas que estão sendo utilizadas por instituições educacionais, destacando que essas captam os dados das pessoas, além de proporem soluções comerciais para a educação (GUIMARÃES e MAUÉS, 2021).

3. Considerações finais

A partir deste estudo, pode-se observar que os impactos do ERE no desenvolvimento profissional dos docentes da educação superior, com destaque às aprendizagens e possibilidades adquiridas nesse contexto, estão voltados, especialmente, às adaptações didático-pedagógicas, à utilização de novas metodologias e recursos educacionais – com ênfase nas TDICs -, a um maior compromisso dos professores com a aprendizagem dos estudantes, ao alcance dos objetivos educacionais a partir de diferentes meios e estratégias, a uma

preocupação mais acentuada com a própria formação para lidar com as dificuldades e desafios apresentados e a uma preocupação mais cuidadosa dos professores com sua prática profissional, esta última permeada de incertezas geradas pelo ERE.

Além desses aspectos, os dados permitiram discutir a possibilidade desse modelo de ensino ter acionado nos professores o processo de raciocínio pedagógico, retirando-lhes de uma “zona de conforto” e ampliando sua base de conhecimento para o ensino. Todavia, cabem aqui alguns questionamentos: essas aprendizagens serão duradouras? Os docentes terão condições adequadas de trabalho para que elas permaneçam e se enriqueçam ainda mais pelo e no trabalho pedagógico? Afinal, assim como sem reflexão nem mesmo uma longa experiência é capaz de produzir aprendizagens, sem condições materiais de trabalho, tampouco elas se materializam em ações.

Outra possibilidade identificada diz respeito à reflexão sustentada em comunidades de professores que se apoiam mutuamente, contribuindo para o desenvolvimento profissional numa perspectiva coletiva. Para sua concretização são necessárias, no entanto, condições, conhecimentos e iniciativas por parte dos professores e gestores das IES, bem como políticas públicas e institucionais voltadas à profissionalização e valorização do trabalho docente. Assim, sem deixar de considerar as muitas variáveis que impactam de maneira negativa – direta ou indiretamente - no desenvolvimento do ERE no contexto pandêmico – em especial as de cunho institucional e político -, entende-se que a construção de novas relações de trabalho na universidade pode contribuir para o enfrentamento coletivo das condições objetivas e subjetivas que têm obstaculizado a formação, o trabalho docente e a aprendizagem discente. Da mesma forma, fazem-se imperativas ações institucionais que valorizem a experiência de cada professor, partindo de problemas identificados no contexto que envolve a prática de sala de aula (virtual ou presencial) tendo em vista possibilitar a ampliação do conhecimento por meio de estudos e reflexões teórico-práticas, na busca coletiva de novos fundamentos para a prática profissional.

Outrossim, foi também discutida a importância da reflexão não apenas sobre as ações didático-pedagógicas, mas, igualmente, sobre as condições em que essas ações se materializam, o que implica numa consciência sociopolítica sobre o trabalho docente e o seu papel social. Para tanto, fazem-se necessários, além de espaços de formação contínua, políticas que repensem os processos de formação docente e que garantam maior investimento na educação, tendo em vista atenuar a desigualdade educacional, social e estrutural ainda mais evidenciadas e agravadas no período pandêmico, bem como garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes nas universidades.

Tais resultados, como pontuam Fior e Martins (2020), reafirmam a importância e o papel dos professores no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, mas indicam, também, a urgência em se pensar nas implicações políticas e sociais do ERE, inclusive sobre a docência universitária na pandemia e no período pós-pandêmico, com sobrecarga de trabalho do professor e pouco espaço para o seu efetivo desenvolvimento profissional. De tal modo, ainda que indicando as possibilidades do ERE para a aprendizagem profissional docente, não podemos atribuir ao professor as responsabilidades

pela qualidade desse ensino num contexto envolto de precariedades e sem precedentes.

Entende-se que este trabalho não se configura como o início da discussão sobre o tema, nem mesmo esgota esse debate, mas sintetiza importantes elementos e discussões que podem servir de subsídios para pesquisas e ações futuras. Certamente, as dificuldades, os desafios, as demandas e as aprendizagens geradas neste período terão grandes repercussões nos próximos anos, inclusive na formação de professores.

Assim, feita a análise das possibilidades do ERE para o desenvolvimento profissional dos professores das IES a partir da síntese dos resultados alcançados pelos estudos publicados sobre a temática, cabe, igualmente, a análise das limitações, dos prejuízos e dos desafios desse contexto emergencial para a formação e a prática profissional docente na educação superior, tendo como base os resultados e as discussões desses e de outros estudos desenvolvidos sobre o tema. Para que se vislumbrem os possíveis caminhos que poderão conduzir à mudança da prática pedagógica do professor e de sua formação num contexto de ensino remoto e neste período pós-pandemia, considera-se útil o aprofundamento da análise sobre as limitações impostas por esse modelo de ensino às IES e aos seus profissionais, as quais, inclusive, podem obstaculizar as possibilidades e aprendizagens aqui identificadas e problematizadas.

Referências

ANJOS, Ana Maura Tavares dos. Ensino remoto no ensino superior em tempos de Covid-19: narrativas da experiência. **Cadernos da Pedagogia**, UFSCar, São Carlos, v. 14, n. 30, p. 227-234, set./dez. 2020. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1369>. Acesso em: 05 mai. 2021.

ARAÚJO, Patricia Valente; ALVIM, Hugo Henriques; FERREIRA, Luiza de Almeida Queiroz; SILVA, Maria Elisa de Souza e; PEIXOTO, Rogéli Tibúrcio Ribeiro da Cunha. Estratégias do Departamento de Odontologia Restauradora para capacitação de seu corpo docente diante da pandemia. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1–16, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24770/20458>. Acesso em: 05 mai. 2021.

BOELL, Márcia; ARRUDA, Arlene Aparecida de. Narrativas docentes e discentes no ensino superior: ensino remoto emergencial em tempos de pandemia da Covid-19 e a relação com a cultura digital. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.1, p. 9963-9977, jan. 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/23799/19111>. Acesso em: 07 jun. 2021.

BORGES, Luciana.; RIBEIRO, Vinícius Gadis. Do ensino presencial à adoção do ensino remoto emergencial em função da Covid-19: experiência docente nas atividades acadêmicas de modelagem de vestuário. **Moda Palavra**, Florianópolis, v. 14, n. 32, p. 273–299, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/224249>. Acesso em: 31 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP Nº: 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Distrito Federal: Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 32, 01 jun. 2020.

CAMPANI, Adriana; NASCIMENTO, Navilta Veras do; SILVA, Rejane Maria Gomes da. Inovação pedagógica, docência universitária e o ensino remoto emergencial na universidade: o saber de experiência na docência. **RevistAleph**, n. 35, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/46219/27780>. Acesso em: 30 ago. 2021.

CAMPOS, Roberta Dias; TAVARES, Elaine.; CHIMENTI, Paula Castro Pires de Souza; MARQUES, Leonardo. Desafios da pandemia para o futuro da educação: O caso Coppead. **Revista de Administração Contemporânea**, 25(spe), e210062, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/byHrnG6JkMfrxQVTtRKGCQF/?lang=pt#:~:text=Este%20caso%20de%20ensino%20descreve,da%20pandemia%20de%20COVID%2D19>. Acesso em: 31 set. 2021.

CASTRO, Douglas Pereira; RODRIGUES, Nayane Danielle de Sousa; USTRA, Sandro Rogério Vargas. Os reflexos do ensino remoto na docência em tempos de pandemia da Covid-19. **Revista EDaPECI - Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, v. 20 n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/edapeci/article/view/14543/11149>. Acesso em: 05 mai. 2021.

CERQUEIRA, Bruno Rafael Santos de. Educação no ensino superior em tempos de pandemia. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-5, e-2020.16175.209209226867.0616, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16175/209209216473>. Acesso em: 05 mai. 2021.

CORDEIRO, Marcus Vinicius Cruz; COELHO, Nágila Batista; SARAIVA, Piedley Macedo; RODRIGUES, Tayronne de Almeida; PINHEIRO, Adriana de Alencar Gomes. Os Novos Desafios dos Professores de IES no Pós Pandemia: Um Estudo Realizado Com Docentes das Instituições de Ensino Superior de Juazeiro do Norte – Ceará. **Id on Line Rev. Mult. Psic**, v.14, n. 52, p. 703-717, out. 2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2749/4296>. Acesso em: 05 mai. 2021.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924/553>. Acesso em: 05 mai. 2021.

FARAGE, Eblin Joseph; COSTA, Arley José Silveira da; SILVA, Leticia Batista da. A educação superior em tempos de pandemia: a agudização do projeto do capital através do ensino remoto emergencial. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p. 226-257, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43757/24611>. Acesso em: 07 jun. 2021.

FERREIRA, Daniele Mendonça; SUDRÉ, Adriana Pittela; RABELO, Cíntia Regina Lacerda; FERNANDES-SANTOS, Caroline; PEREIRA, Sílvia; VALENTE, Luiza Carneiro Mareti. Desenvolvimento Docente para o Ensino Remoto: Experiência do Programa de Inovação e Assessoria Curricular (PROIAC) da Universidade Federal Fluminense. **EaD em Foco**, v. 11, n. 2, e1327, 2021. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1327/656>. Acesso em: 31 set. 2021.

FERREIRA, Líllian Franciele Silva; SILVA, Vanessa Maria Costa Bezerra; MELO, Keity Elen da Silva; PEIXOTO, Ana Carolina Beltrão. Considerações sobre a formação docente para atuar online nos tempos da pandemia de COVID-19. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1–20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24761/20459>. Acesso em: 07 jun. 2021.

FIOR, Camila Alves; MARTINS, Maria José. A docência universitária no contexto de pandemia e o ingresso no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1–20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24742/20394>. Acesso em: 07 jun. 2021.

FLORES, Maria Assunção; GAGO, Marília. Formação de professores em tempos de pandemia de COVID-19 em Portugal: respostas nacionais, institucionais e pedagógicas. **Journal of Education for Teaching**, 46: 4, 507-516, 2020.

GATTI, Bernardete Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GUIMARÃES, André Rodrigues; MAUÉS, Olgaíses Cabral. Ensino remoto na educação superior pública: posições do movimento sindical docente no contexto da Pandemia de Covid-19. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, v. 6, n.10, p. 155-174, jan./jun. 2021. Disponível em: <http://costalima.ufrjr.br/index.php/RTPS/article/view/827>. Acesso em: 31 set. 2021.

LIMA, Maria Janete de. Ensino remoto: aproximações teóricas sobre formação e prática docente. **Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad**, v. 6, n. 2, dic. 2020. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/5880/5212>. Acesso em: 30 ago. 2021.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. Consciência socioprofissional e docência: a dimensão ético-política do trabalho docente no contexto da pandemia. In: AFFONSO, Cláudia; Claudio, FERNANDES, FRIGOTTO, Gaudêncio; MAGALHÃES, Jonas; MOREIRA, Valéria; NEPOMUCENO, Vera. (Orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. [recurso eletrônico].

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SILVA, Simeia Araújo; PAULA, Leandro Silva de. Formação docente e interdisciplinaridade em tempos de pandemia Covid-19. **Dialogia**, São Paulo, n. 38, p. 1-15, e18912, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18912/9141>. Acesso em: 31 set. 2021.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo: **Revista de Ciências da Educação**, Portugal, n. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 21 jul. 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, v. 29, n. 2, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Claudia Raimundo; MARTUCCI, Elisabeth Marcia; LIMA, Emília Freitas de; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MELLO, Roseli Rodrigues de. **Escola aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

NÓBREGA, Igor de Sousa; FERREIRA FILHO, José Aderivaldo Batista; CUNHA, Maria Luísa Cabral da; MEDEIROS, Tamires Paula Gomes; LEAL, Cláudia Quézia Amado Monteiro; SANTOS, Renata Clemente dos; MARCOLINO, Emanuella de Castro. Ensino remoto na enfermagem em meio a pandemia da covid-19. **Rev. Recien**, São Paulo; 10(32), p. 358-366, 2020. Disponível em: <https://www.recien.com.br/index.php/Recien/article/view/341/345>. Acesso em: 05 maio 2021.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 abr. 2021.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Construindo a base de conhecimento profissional da docência: contribuições do uso de histórias e narrativas. *In*: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. (Org.). **Processos formativos da docência**. São Carlos: EDUFSCar, 2005. p. 121-142.

RIBEIRO, Carlos Henrique de Vasconcellos; CAVALCANTI, Márcia; FERREIRA, Aparecido Pimentel. "Abre a Câmera, por Favor!": Aulas Remotas no Ensino Superior, uma Abordagem Fenomenológica. **EaD em Foco**, v. 11, n. 2, e1269, 2021. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1269/635>. Acesso em: 30 ago. 2021.

RIBEIRO, Marina Lopes; GODIVA, Stephanie; BOLACIO FILHO, Ebal Sant'Anna. Ensino remoto emergencial e formação de professores de línguas adicionais. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.1, p. 237-256, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5010/4303>. Acesso em: 07 jun. 2021.

RIES, Edi Franciele; ROCHA, Verginia Margareth Possatti; SILVA, Carlos Gustavo Lopes da. Ensino de Epidemiologia durante pandemia de COVID-19 *Epidemiology teaching during the COVID-19*. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, e382996898, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6898/6562>. Acesso em: 07 jun. 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em: 04 abr. 2021.

SANTOS, Loiane Letícia dos; NERY, Nathalia de Moraes Lebeis; CARVALHO, Enderson Rodrigues de; CECILIO-FERNANDES, Dario. Transição do ensino presencial para o remoto em tempos de COVID-19: perspectiva docente. **Scientia Medica**, Porto Alegre, v. 31, p. 1-8, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/scientiamedica/article/view/39547/26800>. Acesso em: 30 ago. 2021.

SCHMIDT, Jelson Budal; LOPES, Francielle Maes; PEREIRA, Sabrina Luana. Impacto da pandemia no trabalho docente no ensino superior. **Monumenta – Revista de Estudos Interdisciplinares**, Joinville, v. 1, n. 2, jul./dez. 2020, p. 191-213. Disponível em: <https://monumenta.emnuvens.com.br/monumenta/article/view/44/13>. Acesso em: 05 mai. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; MICHELS, Maria Helena; EVANGELISTA, Olinda; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A tragédia docente e suas faces. *In*: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. (Orgs.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. 1. ed. – Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2017.

SHULMAN, Lee. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la Nueva reforma. **Profesorado: Revista de currículo y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em: 14 set. 2010.

SILUS, Alan., FONSECA, Angelita Leal de; JESUS, Djanires Lageano Neto de. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: repensando a prática docente. **Liinc Em Revista**, 16(2), e5336., 2020. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/5336/5105>. Acesso em: 07 jun. 2021.

SILVA, Marina Hastenreiter; HASTENREITER, Roberto Soares da Cruz; SANTOS, Mayra Laborda; SILVA, Ivan Conceição Martins da. Do ensino presencial ao remoto: experiências dos docentes do bacharelado em Turismo durante a pandemia da Covid-19. **Revista de Turismo Contemporâneo**, Natal, v. 9, n. 2, p. 172-194, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/turismocontemporaneo/article/view/23516/14178>. Acesso em: 31 set. 2021.

SOUZA, Adriana da Silva; BARROS, Claudia Cristiane Andrade; DUTRA, Franciny D’Esquivel; GUSMÃO, Risia Silva Chaves; CARDOSO, Berta Leni Costa. Precarização do Trabalho Docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4975/4231>. Acesso em: 30 ago. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TUÃO, Renata Spadetti; LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. A agenda do capital financeiro para a educação da América Latina em tempos de pandemia. **Vértices**, v.

DEIMLING; N. N. M.; REALI, A. M. M R. *O que aprendemos com o ensino remoto emergencial? Possibilidades e desafios para a docência.*

23, n. 3, p. 756-772, 27 ago. 2021. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/journal/6257/625768377010/625768377010.pdf>. Acesso em:
31 set. 2021.

VAILLANT, Denise. El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. **Journal of Supranational Policies of Education**, n. 5, p. 5 – 21, 2016. Disponível em: <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/6656/7036>. Acesso em: 10 abr. 2021.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti; MORAES, Érica Brandão de; SANCHEZ, Maritza Consuelo Ortiz; SOUZA, Deise Ferreira de; PACHECO, Marina Caroline Marques Dias. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, e843998153, 2020.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvvgjCzj336WkgYgSzq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2010.

Enviado em: 20/julho/2022 | Aprovado em: 04/julho/2023