

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

Aline Dias Possamai

**DO GIZ AO TOUCH SCREEN: HABILIDADES SOCIAIS E PROTAGONISMO
DOCENTE EM UMA ERA DIGITAL ANTECIPADA**

Porto Alegre
2022

Aline Dias Possamai

**DO GIZ AO TOUCH SCREEN: HABILIDADES SOCIAIS E PROTAGONISMO
DOCENTE EM UMA ERA DIGITAL ANTECIPADA**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), como requisito parcial à obtenção de título de mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Orientador: Prof. Dr. Daniel Gustavo Mocelin

Porto Alegre
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

REITOR

Carlos André Bulhões Mendes

VICE-REITORA

Patrícia Pranke

DIRETOR DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Hélio Ricardo do Couto Alves

VICE-DIRETOR DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Alex Niche Teixeira

COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

Profa. Dra. Letícia Maria Schabbach

COORDENADOR SUBSTITUTO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

Prof. Dr. Guilherme Francisco Waterloo Radomsky

CIP - Catalogação na Publicação

Possamai, Aline Dias

Do giz ao touch screen: habilidades sociais e protagonismo docente em uma era digital antecipada / Aline Dias Possamai. -- 2022.

134 f.

Orientador: Daniel Gustavo Mocelin.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Professor hábil. 2. Habilidade social. 3. Virtualização escolar. 4. Covid-19. I. Mocelin, Daniel Gustavo, orient. II. Título.

Aline Dias Possamai

**DO GIZ AO TOUCH SCREEN: HABILIDADES SOCIAIS E PROTAGONISMO
DOCENTE NA ERA DIGITAL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia

Porto Alegre, 26 de agosto de 2022

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr.º Daniel Gustavo Mocelin – Orientador
Departamento de Sociologia
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr.º Antônio Alberto Brunetta
Departamento de Metodologia do Centro de Ciência da Educação
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr.ª Clarissa Eckert Baeta Neves
Departamento de Sociologia
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr.º Leandro Raizer
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dedico este trabalho a minha família e ao meu esposo Guilherme que me serviram de inspiração, me apoiaram e incentivaram a sempre seguir em frente.

AGRADECIMENTOS

Iniciar os agradecimentos não é fácil, pois foram um período desafiador esses dois anos e meio de mestrado. Começar o mestrado e a pesquisa conjuntamente com uma pandemia global foi o maior dos obstáculos. Uma pandemia que ditou o ritmo do nosso cotidiano, que nos afastou de amigos, colegas, alunos e familiares. A pesquisa foi acompanhada de momentos de angústias, solidão, medo, de dúvidas sobre se voltaríamos à normalidade de antes, busca de novos contatos com os alunos; mantendo quarenta horas de trabalho (em duas escolas diferentes), contraí duas vezes a covid, trabalhei com o ensino remoto, com paralisias, crises de ansiedade frente às demandas, por quase não ter tempo para escrever, pela volta presencial das aulas e finalmente a recepção dos alunos, com dificuldades de aprendizagem e ansiosos.

Por tudo isso, gostaria de registrar os meus agradecimentos. Primeiramente, às minhas equipes diretivas que foram compreensivas e me incentivaram pelo meu esforço. Espero, com isso, poder retribuir com a minha pesquisa, mostrando e valorizando as experiências dos professores frente à imposição da virtualização escolar e do covid-19. Agradeço imensamente ao meu orientador, Dr. Daniel Gustavo Mocelin, por ter me guiado sempre com presteza e interesse, ponderando as possibilidades que o campo trazia e a teoria ensinava. Obrigada pela paciência, pelo incentivo e pela compreensão de todas as minhas demoras.

Agradeço à UFRGS e ao PPGS, por terem possibilitado os meus estudos em uma instituição pública e de qualidade. Aos professores do curso de mestrado de Sociologia, que, apesar da adversidade e das aulas remotas, mantiveram a disposição e energia para a construção do conhecimento. Na sequência, agradeço aos meus colegas de mestrado, que, mesmo a distância, contribuíram com conselhos, sugestões e companheirismo nas horas de angústias.

Agradeço aos meus familiares o apoio e preocupação. Agradeço as orientações, dúvidas e apoio em realizar o mestrado da minha irmã Vanessa. Agradeço ao meu esposo Guilherme, por todo o apoio, pelos momentos de descontração, de me aguentar nos meus humores e irritação por conta da angústia de dar conta de tudo. O teu apoio e companheirismo é uma fortaleza que me impulsiona a buscar meus objetivos sempre.

Agradeço aos meus amigos pelos conselhos e risadas, a minha amiga e colega Clarissa, que também cursou mestrado no mesmo período, pois partilhávamos de apoio mútuo. Agradeço, também, a minha psicóloga Tayná e à médica doutora Carmem, por me incentivaram a não desistir dessa caminhada, compreendendo sempre as minhas angústias.

Aos meus queridos alunos e colegas de docência que ensinaram a ser professor além da teoria, mergulhando mais na prática. Agradeço, também, a disponibilidade dos entrevistados

que colaboram com este trabalho. Agradeço as trocas e ajudas informais dos meus queridos colegas Elisandra, Daniele, Susana, Cássio e Helena. A todos que, nesse emaranhado de entrecruzamentos intensamente vividos, contribuíram e incentivaram a conclusão dessa pesquisa.

“Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua”

(FREIRE, 1992, p. 91-92)

RESUMO

Esta pesquisa versa sobre o papel dos professores como atores hábeis no seu contexto de virtualização escolar. O estudo busca entender de que forma determinados professores constroem competência e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação pedagógica no contexto do ensino remoto imposto pela covid-19. O objetivo desta dissertação consistiu em compreender como determinados professores se destacam nesse contexto de virtualização escolar, demonstrando-se como protagonistas para enfrentar essas novas circunstâncias nas práticas escolares. Para tanto, articulou-se a necessidade da identificação e caracterização dos atributos sociais que possuem os professores hábeis, analisar as estratégias de cooperação articuladas por tais educadores diante da virtualização do ensino, sua mobilização junto a outros e avaliar a reação da instituição escolar. Conjuntamente, este trabalho está amparado na teoria de habilidade social, dos atributos dos atores hábeis e da teoria de campos, além dos conceitos de virtualização, tecnologias digitais, identidade e trabalho docente. Realiza-se, então, uma pesquisa qualitativa e descritiva-exploratória por meio da qual se buscou uma reflexão baseada nas percepções das práticas dos professores durante o ensino remoto. A pesquisa ocorreu em duas escolas públicas: a primeira, uma escola de ensino fundamental localizada na cidade de São Leopoldo, e a segunda, uma escola de ensino fundamental e médio na cidade de Porto Alegre com os professores do ensino fundamental e médio. Para a análise, foram utilizadas cinco entrevistas semiestruturadas com interlocutores desses espaços, as observações participantes, o diário de campo, o levantamento documental e bibliográfico. A partir dos dados, verificou-se que os professores que se destacaram nesse período utilizaram diversas ferramentas e estratégias para preparar materiais, tanto para o formato on-line como para os alunos sem acesso à internet. Constatou-se que as melhores respostas à pandemia e à virtualização do ensino foram a dos professores e das direções das escolas, pois os sistemas de ensino apresentaram respostas frágeis, inconsistentes e descontinuadas, ficando dependentes de plataformas e de conteúdos disponibilizados por empresas privadas, não garantindo o acesso digital à maioria dos alunos. Diante desses resultados constatou-se que a imposição da virtualização do ensino decorrente da covid-19 provocou nos professores novas e diferenciadas estratégias de aprendizagens, favorecendo o uso das tecnologias digitais e virtuais, além de trabalhos colaborativos e em equipes em algumas escolas, junto com a família. Não obstante, em uma das escolas pesquisadas, houve distanciamento entre os professores, poucas trocas e muitos conflitos, demonstrando que, mesmo que o professor tenha habilidade social, ele fica restrito à distribuição de regras e recursos dos grupos dominantes presentes na escola em que atua.

Palavras-chaves: Professor hábil. Habilidade social. Virtualização escolar. Ensino Remoto Emergencial. Covid-19.

ABSTRACT

This research deals with the role of teachers as skilled actors in their context of school virtualization. The study seeks to understand how certain teachers build competence and develop new practices and strategies of pedagogical action in the context of remote teaching imposed by covid-19. The objective of this dissertation is to understand how certain teachers stand out in this context of school virtualization, demonstrating themselves as protagonists to face these new circumstances in school practices. Therefore, it articulates the need to identify and characterize the attributes that skilled teachers have, analyze the cooperation strategies articulated by such educators in the face of the virtualization of teaching, their mobilization together with others and evaluate the reaction of the school institution. Together, this work is supported by the theory of social skill, the attributes of skilled actors and the theory of fields, in addition to the concepts of virtualization, digital technologies, identity and teaching work. A qualitative and descriptive-exploratory research is carried out, through which a reflection was sought based on the perceptions of teachers' practices during remote teaching. The research took place in two public schools, the first an elementary school located in the city of São Leopoldo, and the second an elementary and high school in the city of Porto Alegre with elementary and high school teachers. For the analysis, five semi-structured interviews were used with interlocutors from these spaces, the participant observations, the field diary, documentary and bibliographic survey. From the data, it was found that the teachers who stood out in this period used several tools and strategies to prepare materials, both online and for students without internet access. It found that the best responses to the pandemic and the virtualization of teaching were those of teachers and school directors, as the teaching systems presented fragile, inconsistent and discontinued responses, becoming dependent on platforms and content made available by private companies, not guaranteeing digital access to most students. In view of these results, it was found that the imposition of the virtualization of teaching recurring to covid-19, provoked new and differentiated learning strategies in teachers, favoring the use of digital and virtual technologies, in addition to collaborative work and in teams in some schools together with the family. However, in one of the schools surveyed, there was a distance between the teachers, few exchanges and many conflicts, demonstrating that even if the teachers have social skills, they are restricted to the distribution of rules and resources of the dominant groups present in the school in which they work.

Keywords: Skilled teacher. Social skill. School virtualization. Emergency Remote Teaching. Covid-19.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 - Pilar referente a Teoria dos Campos de Ação Estratégica (TCAE)	24
Figura 2 - Diagrama sobre habilidade social	26
Figura 3 - Organograma dos atributos dos atores habilitados	28
Figura 4 - Organograma sobre a manifestação da habilidade social.	29
Figura 5 - Organograma referente às características do ator habilitado.	34
Figura 6 - Diagrama relacional sobre professor e a habilidade social.	35
Figura 7 - Diagrama comparativo sobre professoras habilitados dominantes e desafiadores	36
Figura 8 - Organograma sobre o professor habilitado e o seu campo de atuação	37
Figura 9 - Organograma sobre o professor como ator social	50
Figura 10 - Diagrama sobre habilidade social e a virtualização no contexto escolar	51
Figura 11 - Organograma referente ao campo de pesquisa	65
Figura 12 - Organograma do processo de análise das categorias.	72
Figura 13 - Organograma referente as categorias do campo	78
Figura 14 - Organograma das categorias mobilizadas	80
Figura 15 - Organograma de proficiência digital dos professores entrevistados.	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Níveis de Proficiência Digital dos Professores	58
Quadro 2 - Perfil dos professores entrevistados.	73
Quadro 3 - Sistematização da estratégia metodológica	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Ações realizadas pelas redes de ensino na visão dos professores (março, 2020)	104
Tabela 2 - Ações realizadas pelas redes de ensino (maio de 2020)	104
Tabela 3 - Ações realizadas pelas redes de ensino (maio 2020)	105
Tabela 4 - Como os professores estão se sentindo (maio, agosto e novembro, 2020)	105
Tabela 5 - Professores e experiência com o ensino remoto (maio de 2020)	106
Tabela 6 - Percepção sobre o uso da tecnologia (julho de 2020)	107
Tabela 7 - Desafios do ensino remoto (julho de 2020)	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAE	Campo de Ação Estratégico
CETIC	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
COVID-19	Corona Vírus Disease/2019
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DF	Distrito Federal
DVD	Digital Video Disc
EAD	Ensino a Distância
EPIN	Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional
GETEDU	Google for Education
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação
RS	Rio Grande do Sul
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SL	São Leopoldo
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SOE	Serviço de Orientação Educacional
TCAE	Teoria dos Campos de Ação Estratégica
TICS	Tecnologias da Informação e Comunicações
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TDV	Tecnologias Digitais Virtuais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	HABILIDADE SOCIAL E O ATOR HÁBIL.....	23
2.1	Fundamentos teóricos e conceituais da teoria de campos	23
2.2	Os atributos e a ação dos atores hábeis	29
2.3	Professor Hábil e protagonista	33
2.4	A formação da identidade docente para a construção do professor habilitado.....	39
3	AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC): ORIENTAÇÕES CONCEITUAIS.	45
3.1	Tecnologias digitais e virtuais: breves considerações.	45
3.1	Professor como ator hábil no contexto da virtualização escolar	48
3.2	Trabalho docente e a virtualização da educação	52
3.3	Tecnologias digitais em tempos de ensino remoto e os professores	55
4	ESTRATÉGIA METODOLÓGICA: ACESSANDO OS PROFESSORES HÁBEIS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E VIRTUAIS.....	59
4.1	Tipo de estudo	59
4.2	O espaço de estudo	62
4.3	Técnicas de Pesquisa	66
4.4	Análise dos dados	70
5	DO CHÃO DA ESCOLA À TELA DO COMPUTADOR: OS PROFESSORES HÁBEIS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E VIRTUAIS.....	77
5.1	Breve contextualização do espaço em que os professores estão imersos.....	80
5.2	Do giz à tela do computador: o professor como ator hábil e a construção da sua identidade.....	87
5.3	A escola e os professores: caminhar junto com o tempo presente, com as necessidades do tempo presente.....	95
5.4	O professor hábil no contexto da virtualização escolar	103
5.5	Narrativas do ambiente escolar através do ensino remoto	110
6	PROFESSOR HÁBIL NA ERA DIGITAL: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
	REFERÊNCIAS	122
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DO PERFIL DO PROFESSOR	129
	APÊNDICE B – QUADRO DE DIMENSÕES PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	131

1 INTRODUÇÃO

A pandemia do covid-19 provocou mudanças que afetaram todas as esferas da sociedade, incidindo inclusive na Educação. A escola precisou reinventar-se para acompanhar inúmeras mudanças, sobretudo nos meios e na forma de ensinar. Ensino remoto emergencial, educação a distância, plataformas de ensino virtuais, aulas não presenciais, ensino híbrido, busca ativa são algumas expressões que têm acompanhado e desafiado estudantes e professores. O ensino remoto passou a fazer parte da realidade educacional dos alunos, dos professores e dos gestores educacionais.

As consequências, impactos e implicações das medidas de enfrentamento da pandemia para a sociedade são significativos e ainda não foram determinados na sua integralidade. A suspensão das aulas presenciais no ensino básico e superior, com o estabelecimento do distanciamento social, fez com que se exigissem dos docentes habilidades até então – e a rigor – não formalmente obrigatórias, pois mesmo quem não trabalhava com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) passou a fazer uso intensivo delas para o processo de aprendizagem (CANI *et al.*, 2020b, p. 23). Embora já se utilizassem as tecnologias digitais e virtuais em determinados momentos na sala de aula, a educação e, principalmente, os professores precisaram se adaptar de modo radical e acelerado à integração das mídias digitais. Assim, cerca de 48 milhões de alunos da rede básica de ensino (FERRAZ *et al.*, 2021) foram de alguma forma afetados pelo ensino remoto, em curto espaço de tempo.

Partindo desse norte, o presente estudo, através de uma análise sobre o desempenho da prática pedagógica, nos leva a buscar entender quais foram os impactos diretos e/ou são os desafios colocados aos professores da Educação Básica. O modelo escolar atual está vivenciando profundas mudanças nos seus processos pedagógicos, em grande parte devido à revolução digital, embora essa não se apresente como uma forma de estruturação das atividades de ensino, mas traz recursos a serem mais bem aproveitados no ensino. É impossível ignorar seu impacto recente na educação, que protelou um processo mais gradual de integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas, o que pode se caracterizar como obstáculo à articulação dessas tecnologias com as práticas escolares cotidianas (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p. 28).

Muitos professores foram pegos de surpresa e tiveram muita dificuldade de adaptação a um ensino fundado em tecnologias digitais. Enquanto alguns tiveram que aprender o uso das tecnologias em serviço e se dispuseram a isso, muitos docentes ficaram esperando as aulas

retornarem ao modo presencial, pois não se dispuseram ou não conseguiram situar-se sob novas condições na rede, limitados, por suas inabilidades com os recursos virtuais e, também, pela conectividade. Entretanto, e por outro lado, muitos outros professores se dispuseram ao ensino remoto e conseguiram, apesar das adversidades, reordenar e reinventar suas práticas de ensino, estabelecendo uma conexão com os alunos ao utilizar as tecnologias digitais. Evidenciamos as habilidades sociais que esses professores mobilizaram durante esse processo de virtualização do ensino e na medida e nas condições que eles assumiram um protagonismo pedagógico diante uma conjuntura que se lhes apresentou como nova e inexorável é o principal recorte de análise do presente estudo. Investigamos essa nova realidade e o sentido que ela produziu na prática pedagógica, a partir de casos em que resultados positivos foram alcançados.

Para Prensky (2001) a maioria dos professores em atuação nas redes escolares seriam muito mais caracterizáveis como imigrantes digitais¹ que ensinariam alunos considerados nativos digitais. Contudo, para o autor, os espertos adultos ‘imigrantes’ aceitam que eles não conhecem seu novo mundo e tiram vantagens de seus alunos para ajudá-los a aprender e integrar-se a esse novo mundo. Os imigrantes não-tão-espertos (ou não-tão-flexíveis) passam a maior parte de seu tempo lastimando e afirmando como eram boas as coisas em seu “velho país”. De fato, não é fácil sair de uma rotina educacional estabelecida, e nem todos estão adequadamente qualificados e são suficientemente hábeis e resilientes.

Os debates sobre a integração das tecnologias digitais e virtuais no ensino têm ganhado grande destaque em diversos estudos e pesquisas durante esse período de pandemia de covid-19. Diante dessa discussão, Oliveira, Silva e Silva (2020, p. 29) destacam a importância de considerar todo o cenário atual e considerar três questões: o acesso à internet; a qualidade dos artefatos tecnológicos de alunos e professores; e o domínio e formação para o uso desses artefatos. Nóvoa (2022), entretanto, critica muitas dessas teorias que atribuem a ‘morte da escola’ “à transição digital, à inteligência artificial ou às *learning machines*, apelando a novas formas de aprendizagem cada vez mais ‘personalizadas’, com forte recurso às tecnologias” (NÓVOA, 2022, p. 25). Para o autor, essa tendência estava preparada para esse cenário, através da mobilização de plataformas e de materiais de ensino disponíveis online. Mas a educação é realizada por relações e interações humanas, e não individualmente, isoladamente, exigindo as competências e habilidades dos educadores para seu uso e operacionalização didática.

¹ Prenky (2001) considera como imigrantes digitais os indivíduos que não nasceram no mundo digital (antes da década de 1980), mas em um determinado momento, ficaram fascinados e adotaram muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia. Podemos associar em sua maioria os educadores de hoje, ou seja, aqueles que estão tentando se engajar na grande quantidade de inovações que estão por toda a parte: telefones, aplicativos, redes sociais, etc.

A realidade exigiu para os professores habilidades antes não obrigatórias, ou seja, mesmo os que não trabalhavam com as tecnologias digitais precisaram passar a fazer o uso delas para o processo de aprendizagem no momento atual (CANI *et al.*, 2020, p. 24). O professor, considerado muitas vezes como um imigrante digital, teve que se adaptar. Para Prensky (2001), os professores que não “nasceram” no mundo digital, mas em algum momento ficaram fascinados e adotaram a maioria dos aspectos das tecnologias digitais e virtuais são chamados de ‘imigrantes digitais’. Podemos considerar esses imigrantes digitais como professores hábeis ao ficar evidente que trazem as melhores respostas e trabalhos frente à pandemia. Com a sua autonomia profissional e dinâmicas de colaboração (característica presente no conceito de habilidade social), conseguiram desenvolver propostas com sentido pedagógico e com preocupações inclusivas (NÓVOA, 2022, p. 27).

O professor hábil nesse contexto de virtualização do ensino, apesar de todos os desafios, mesmo agindo na incerteza e aprendendo na urgência, dedicou-se a garantir a todos os seus alunos a aprendizagem. Mesmo na imposição da virtualização, provocou neles a mudança de metodologia ao tentar fazer o espaço escolar tornar-se mais dinâmico, por meio de pesquisas, de exploração de culturas e de novos aprendizados, tendo em vista garantir a sua atividade pedagógica.

As melhores respostas à pandemia foram resultado da colaboração entre grupos de professores, da mesma escola e de escolas diferentes, que foram capazes de apresentar ideias e projectos inovadores, mantendo os vínculos com os alunos e mobilizando-os do ponto de vista das aprendizagens (NÓVOA, 2022, p. 29). Os protagonismos dos professores destacaram-se nesse contexto, bem como a liberdade em sala de aula, em produzir conteúdo, trocar experiências que não estejam condicionadas a burocracias, normas, planos de ensino.

A pandemia do covid-19 acelerou as transformações que já estavam ocorrendo, tanto na sociedade como na escola. O que era antes impossível pela estrutura do modelo escolar² que conhecemos tornou-se realidade, como: diferentes espaços de aprendizagem, diferentes horários de estudo e trabalho, diferentes métodos pedagógicos, diferentes procedimentos de avaliação, salas de aulas com poucos alunos e etc.

As escolas, segundo Nóvoa (2022), tiveram respostas educativas positivas no decorrer da pandemia. Através das equipas diretivas, como mostrado na pesquisa do Instituto Península

² O modelo escolar relatado é o que conhecemos como modelo tradicional: escolaridade obrigatória; dividido entre educação básica e superior; edifícios construídos especificamente para serem escolas; classes em fileiras na frente do quadro; alunos agrupados em turmas, em geral com 25 a 35 alunos, disciplinados e em silêncio; currículo organizado por disciplinas; horários fixos, e, avaliações (NÓVOA, 2022, p. 10).

(2020), avançaram em soluções mais adequadas, principalmente ao alcance das famílias e com o apoio das comunidades locais. A maior parte das direções afirmaram que a escola ofertou atividades e materiais impressos aos alunos (93%). Em patamar semelhante, 87% declararam que as escolas adotaram o uso de ao menos um tipo de tecnologia entre as estratégias de educação remota: nove a cada dez diretores disseram ter criado grupos em aplicativos e redes sociais para se comunicar com os alunos ou pais e responsáveis; 79% fizeram uso de aulas gravadas e disponibilizadas aos alunos; 65% utilizaram plataformas de videoconferência; e 58%, plataformas virtuais de aprendizagem (CETIC, 2020).

Apesar das dificuldades levantadas, no entanto, as melhores respostas educativas vieram dos próprios professores que, através da sua autonomia profissional e de dinâmicas de colaboração, conseguiram avançar em propostas robustas, com sentido pedagógico e preocupações inclusivas. A flexibilidade que a pandemia do covid-19 trouxe com a virtualização demonstrou a iniciativa de vários professores e os seus potenciais. Segundo Nóvoa (2022, p. 27), “professores bem-preparados, com autonomia, a trabalharem em conjunto, dentro e fora do espaço escolar, em ligação com as famílias, são sempre a melhor garantia de soluções oportunas e adequadas.”

Utilizamos como fundamento teórico o conceito de Habilidade Social, de Neil Fligstein e Doug McAdam (2012), para analisar como os professores transformados em atores hábeis atuam no ambiente escolar, para verificar se suas experiências de sucesso ou fracassos ocorrem por conta de ações próprias ou de um conjunto de atributos sociais (trajetória de vida, classe, capital herdado e adquirido etc.) que envolve outros agentes (alunos, outros professores, instituição escolar). Entretanto, possuir habilidade social nem sempre tende a desenvolver casos de sucessos, visto que outros atores sociais hábeis em campos estáveis tendem a utilizar os recursos e regras existentes para reproduzir seus projetos, ou, no caso, a reprodução do sistema tradicional escolar, visto que as tecnologias digitais podem não ser incorporadas às práticas profissionais da maior parte dos professores.

Entende-se por habilidade social, para Fligstein e McAdam (2012), a habilidade de induzir cooperação apoiando e ajudando a criar sentidos compartilhados e identidades coletivas. Esta cooperação é produzida através da ação de agentes com disposição para a capacidade de construir ou mobilizar identidades e sentidos compartilhados para a realização de fins coletivos. Ser um ator hábil, segundo Fligstein (2007), é possuir a habilidade de induzir a cooperação de outros, em torno de desafios presentes em uma realidade singular (educação escolar) provocadas por um fenômeno contextual (uso de metodologias digitais, por exemplo, frente à necessidade de distanciamento provocada pela pandemia de covid-19, por exemplo).

Ao considerarmos o conceito de habilidade social, os campos para os atores são arenas socialmente construídas nas quais eles, com variados recursos, buscam angariar resultados e adquirir vantagens por meio da cooperação de outros. Partindo da ideia de que os professores como atores sociais atuam sobre o espaço em que desenvolvem suas atividades, não é possível desconsiderar que possuem habilidades que possam modificar o campo em sua volta. A partir deste corpo teórico, construíram-se a problemática e as hipóteses deste estudo. Os professores podem ser considerados como sujeitos ativos que produzem saberes, conhecimentos novos e inovações pedagógicas através da sua experiência pessoal, profissional, educacional e tecnológica. Por que determinados professores constroem competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação pedagógica mesmo diante de um contexto por suposto adverso?

O problema desta dissertação envolveu a busca por examinar as diversas experiências e realidades existentes em muitas escolas, a partir dos trabalhos que são realizados pelos professores no contexto da virtualização escolar imposto pela pandemia. Considerando uma série de outros fatores, como as tecnologias digitais/virtuais, a pandemia do covid-19 ou as relações sociais da escola, ele gira em torno da ideia de compreender o que provoca os professores no seu trabalho educativo, e em que medida a reação deles agita o meio escolar em que estão inseridos.

Nesse estudo, buscamos analisar os atributos que compõem um ator hábil envolvido com a atual exigência de virtualização do ensino na realidade escolar; a observação do desenvolvimento das suas experiências; e a avaliação do seu papel habilidoso desempenhado para avançar pedagogicamente por meio do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação na sua prática de ensino. Para tanto, o estudo empírico foi realizado em São Leopoldo e em Porto Alegre a partir de entrevistas com cinco professores, no período de agosto a novembro de 2021, com as observações participantes realizadas entre junho e agosto do mesmo ano. Os critérios para a escolha das escolas foram através do conhecimento prévio das duas redes de ensino (municipal e estadual) pela pesquisadora. Por serem municípios em que a pesquisadora leciona, a escolha foi pela familiaridade e ao acesso ao campo. Especificamente a seleção foi por conversas e acordos com as instituições de ensino através de uma formação pedagógica realizada em setembro de 2020. Os critérios de escolha dos grupos de professores foi através conversas prévias com os docentes, das observações das suas aulas on-line, da aceitação para entrevistas.

As duas escolas localizam-se na periferia das duas cidades, porém possuem suas particularidades. A escola localizada na cidade de São Leopoldo dispõe de boa infraestrutura, com ar-condicionado e televisões para o auxílio pedagógico. Os alunos utilizam uniformes e

moram, em sua grande maioria, nas proximidades da escola. No ensino fundamental dos anos finais, trabalham em média 17 professores na escola.

A segunda escola, localizada em Porto Alegre, por ser uma escola maior, carece de infraestrutura, tanto nos espaços das salas de aula, como em recursos tecnológicos, estes ficando limitados à biblioteca e ao laboratório de informática (local em que há duas telas interativas). Apresenta em média 20 professores que lecionam para o ensino fundamental – anos finais e o ensino médio (para o fechamento de carga horária) em diversas disciplinas. Em novembro de 2020, foi disponibilizado para os professores da rede estadual os Chromebook³ para o serviço em home-office, com a utilização e os planejamentos das aulas no modelo híbrido. Esta escola Estadual possui muito jovens de diferentes realidades e contextos sociais.

A partir do exposto, o objetivo do estudo consiste em compreender como determinados professores se destacam nesse contexto de virtualização escolar, demonstrando-se como protagonistas para enfrentar essas novas circunstâncias nas práticas escolares. De forma específica, buscaremos compreender: a) identificar e caracterizar os atributos que possuem os professores hábeis em reproduzir, adequar, produzir e modificar práticas escolares virtuais por meio de recursos tecnológicos digitais; b) analisar as estratégias de cooperação articuladas por tais educadores diante da virtualização do ensino e como se mobilizam junto a outros na busca de soluções pedagógicas; c) avaliar a reação da instituição escolar às ações estratégicas dos educadores mais adeptos às tecnologias digitais e virtuais.

A teoria das habilidades sociais se situa no contexto da revisão da teoria dos campos. Neste sentido, o foco de compreensão da ação dos atores hábeis e a identificação das habilidades sociais que exercem envolvem a sua atuação estratégica e mobilização política em um campo ou espaço, que, no caso dessa dissertação, é o próprio meio escolar, em contexto de virtualização do ensino. O político nesse caso remete ao fato de se garantirem a escolarização e o processo de ensinar mesmo que seja online, frente a um contexto que condiciona o processo pedagógico por meio de tecnologias virtuais. Dessa forma, o estudo tomou as seguintes hipóteses para orientar a investigação e obter resposta ao problema de pesquisa:

- Os educadores mais adeptos das tecnologias digitais de informação e comunicação conseguem envolver e mobilizar maior quantidade de alunos em torno de práticas virtuais e passam a agir junto à escola como incentivadores e entusiastas das práticas de ensino virtuais.

³ Pequenos notebooks obtidos em parceria com a Google for Education (GetEdu) e o governo do Estado do Rio Grande do Sul. Fonte: <https://estado.rs.gov.br/governo-inicia-entrega-de-50-mil-chromebooks-para-a-rede-estadual>. Acessado em: 03/01/2022.

➤ Os educadores mais adeptos das tecnologias digitais de informação e comunicação incentivam e induzem seus colegas a desenvolver práticas de ensino virtuais, compartilhando experiências com os outros e lhes dando algum tipo de suporte, embora possam sofrer resistência por parte dos colegas.

➤ Os educadores mais adeptos das tecnologias digitais de informação e comunicação utilizam junto com seus colegas as ferramentas digitais (sala invertida, uso do photoshop, internet, redes sociais etc.) criando práticas pedagógicas na instituição escolar, contribuindo com os resultados das atividades de ensino.

Com esta pesquisa, procuramos provocar questionamento nos estudos de sociologia da educação, contribuindo para a (re)elaboração da concepção de educação, de conhecimento e de aprendizagem, quando estas são pensadas por meio do uso de tecnologias digitais e virtuais. Que ele possibilite a (re)elaboração e as (re)significações das representações e práticas sociais até então cristalizadas pelo argumento da naturalização dos acontecimentos e das relações cotidianas como a relação do papel do professor, e, principalmente, da utilização da tecnologia em sala de aula. Assim, será possível construir através das realidades e experiências existentes nos contextos escolares, a partir das experiências pedagógicas inovadoras.

A educação neste sentido é pensada não só como transmissão de conteúdos científicos no ambiente escolar, mas também como meio para a formação de sujeitos mais conscientes sobre a sua realidade. Sujeitos que circulam em múltiplos contextos de formação, que vão muito além da escolarização formal e perpassam suas experiências práticas com a tecnologia disponível em seu tempo e suas experiências com elas. É importante que se possa construir outro olhar sobre os acontecimentos sociais, nos quais os atores tornam-se ativos na construção de tal realidade, e, por conseguinte, de sua identidade, muito imbricadas, atualmente, pelas tecnologias digitais e virtuais.

Como relatado nos parágrafos anteriores, a pandemia afetou diversas áreas da sociedade. Cabe fazer um adendo sobre a experiência e trajetória da pesquisadora frente a esse novo contexto. Em virtude da pandemia da covid-19, a construção da dissertação, assim como a integralidade do mestrado, ocorreu na modalidade do ensino remoto. A experiência em realizar as aulas do mestrado a distância, a saída a campo e as orientações foram um desafio a serem enfrentados ao longo desses dois anos de distanciamento social.

Iniciei o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Sociologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em março de 2020. Inicialmente, o programa era presencial, entretanto, devido ao estado de emergência em decorrência da pandemia, as aulas presenciais foram suspensas e passaram a ser remotas devido à necessidade do distanciamento social.

Assim, a minha casa passou não só a ser o meu refúgio, abrigo e local de reflexão, como ambiente para lecionar, assistir às aulas on-line, estudar e desabafar.

O distanciamento social tornou o mestrado ainda mais solitário. Os encontros virtuais com os colegas ficaram restritos às aulas virtuais e aos grupos do WhatsApp. No primeiro momento, me senti sobrecarregada com muitas leituras e trabalhos das disciplinas cursadas; os intervalos não nos proporcionavam conversas com os colegas e o ir “pegar” um ar, como fazemos, normalmente, nas aulas presenciais. Misturar o ambiente doméstico com o acadêmico me trouxe a sensação de integrar trabalho, estudo e lazer, o que não proporciona o afastamento desses ambientes.

Contudo, a modalidade remota apresentou pontos positivos também. O aspecto positivo encontra-se na facilidade de realizar as aulas no ambiente domiciliar, na maior flexibilidade nos horários de locomoção até o campus, fatores essenciais, já que possuo horários diferenciados de trabalho. Essa flexibilidade possibilitou-me realizar a pesquisa em campo e disciplinas que não conseguiria se fossem presenciais. O ponto negativo está na perda das interações com os colegas e professores, do aprofundamento de debates, dúvidas, do acesso à biblioteca como recurso.

Ressaltamos que a experiência em realizar a pesquisa durante o isolamento social dificultou e limitou o meu acesso ao campo, bem como seu aprofundamento. Entretanto, a flexibilidade demonstrada nesse momento facilitou a conciliação do mestrado, a conciliação da realização da pesquisa com a minha vida profissional. Infelizmente, não consegui dedicação exclusiva para realizar a pesquisa, nem redução da carga horário no trabalho, tendo que alternar as práticas acadêmicas com as profissionais.

A presente dissertação está dividida em seis capítulos, sendo esta introdução o primeiro deles, na qual explanamos os motivos de sua relevância, problema de pesquisa, seus objetivos – geral e específicos –, bem como as hipóteses que guiam a pesquisa. No capítulo 2, tratamos das abordagens teóricas que sustentam o conceito deste trabalho. Para tanto, construímos o referencial a partir do conceito de habilidade social, de Neil Fligstein e McAdam (2007; 2011; 2012), para após discutirmos os atributos e ações dos atores hábeis. A fim de aprofundarmos no conceito de habilidade social e dos atores hábeis, abordamos brevemente os fundamentos da teoria dos campos propostos por Fligstein (2007). A partir dessas propostas, desenvolvemos no presente capítulo o professor como um indivíduo hábil e protagonista através dos atores citados para abordar a influência da formação docente para a construção do professor hábil na conjuntura da virtualização escolar.

No capítulo 3, apresentamos as orientações conceituais das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), para após inserirmos o trabalho docente no contexto da virtualização escolar e das tecnologias digitais e virtuais em tempos de ensino remoto. Dessa forma, inserimos a presente dissertação em um diálogo com os estudos sobre os atores hábeis e as questões do ensino na realidade da virtualização escolar no contexto da pandemia de covid-19.

No capítulo seguinte, a estratégia metodológica é relatada e discutida. Neste capítulo, descrevemos a realização da escolha do campo e do tipo de estudo, bem como a escolha por duas escolas de cidades diferentes, as técnicas das escolhas dos dados: as observações realizadas, o diário de campo, as entrevistas e os documentos oficiais sobre o ensino remoto. Ao final, apresentamos como realizada a análise dos dados, a construção do modelo analítico e as categorias utilizadas, assim como a transcrição das entrevistas e a análise de conteúdo dos professores com as observações realizadas.

No capítulo 5, relatamos a análise dos dados. Primeiramente, trazemos uma breve contextualização do espaço no qual os professores estão inseridos. A partir dessa abordagem, compreendemos como o professor torna-se ou não um ator hábil e a sua identidade docente na virtualização escolar, as narrativas presentes nas salas de aula (on-line) durante o ensino remoto e a interação entre os atores presentes nas escolas pesquisadas.

Nas considerações finais, as principais conclusões da pesquisa são sistematizadas. A partir delas, expomos as inter-relações entre o conceito de ator hábil e as ações realizadas pelos professores durante a pandemia. Os achados desta pesquisa são expostos a fim de possibilitar questionamentos para trabalhos futuros.

2 HABILIDADE SOCIAL E O ATOR HÁBIL

2.1 Fundamentos teóricos e conceituais da teoria de campos

A habilidade de motivar os outros a tomar parte de um projeto é uma habilidade social, segundo Fligstein (2007), essencial para a construção e a reprodução de ordens sociais locais. Quando se refere à habilidade social, significa que essa ideia possa ser utilizada para compreender como identificar contribuições distintas de vários atores, independentemente de estarem defendendo um conjunto de arranjos sociais ou impondo novas negociações sociais.

A construção da habilidade social é produzida pela ação estratégica de determinados indivíduos com qualidades específicas, denominados atores habilidosos⁴. A ação estratégica para Fligstein e McAdam (2012) é compreendida como a tentativa dos atores sociais de criarem e sustentarem mundos sociais assegurando a cooperação dos outros. Trata-se de conceito diferente da escolha racional⁵ de Max Weber (SILVA, 2019). Para os autores, o ator estratégico ou habilidoso calcula, maximiza e minimiza os custos e os benefícios da ação que vai ser realizada para si e para os outros. Os atores habilidosos ou estratégicos são aqueles que possuem a habilidade de convencimento e de induzir cooperação, criando significados compartilhados no lugar em que estão inseridos⁶.

Constitui um ator habilidoso são seus atributos linguísticos, afetivos e cognitivos que facilitam a articulação e a condução de suas ações no campo no qual está inserido. Essas propriedades auxiliam a leitura de contexto e de seus públicos-alvo, proporcionando que o ator habilidoso se adapte à realidade de maneira atraente para os demais, levando em consideração a variedade de concepções de mundo, contextos, identidades e interesses (MARGARITES; DE FREITAS, 2018). Contudo, a ação do ator habilidoso não consiste apenas na sua capacidade de articulação. Para Fligstein e McAdam (2012), as estruturas do campo limitam as expectativas de possibilidades de agência dos indivíduos. Compete ao ator habilidoso considerar (CORRÊA,

⁴ Além de ator habilidoso, Fligstein (2007) utiliza-se dos seguintes termos para se referir ao mesmo ator social: ator hábil e ator estratégico.

⁵ Para Weber, na ação racional, no que se refere a fins, o ator social envolve no curso de sua conduta o uso do cálculo para determinar os meios mais eficientes para atingir os seus propósitos; trata-se fundamentalmente, da racionalidade formal ou instrumental. A ação racional referente a valores é determinada pela crença consciente do autor em ideais e visões de mundo (MOCELIN, 2017, p. 97). Os indivíduos agem para atingir seus objetivos comparando os custos e benefícios de suas ações e os padrões de comportamento.

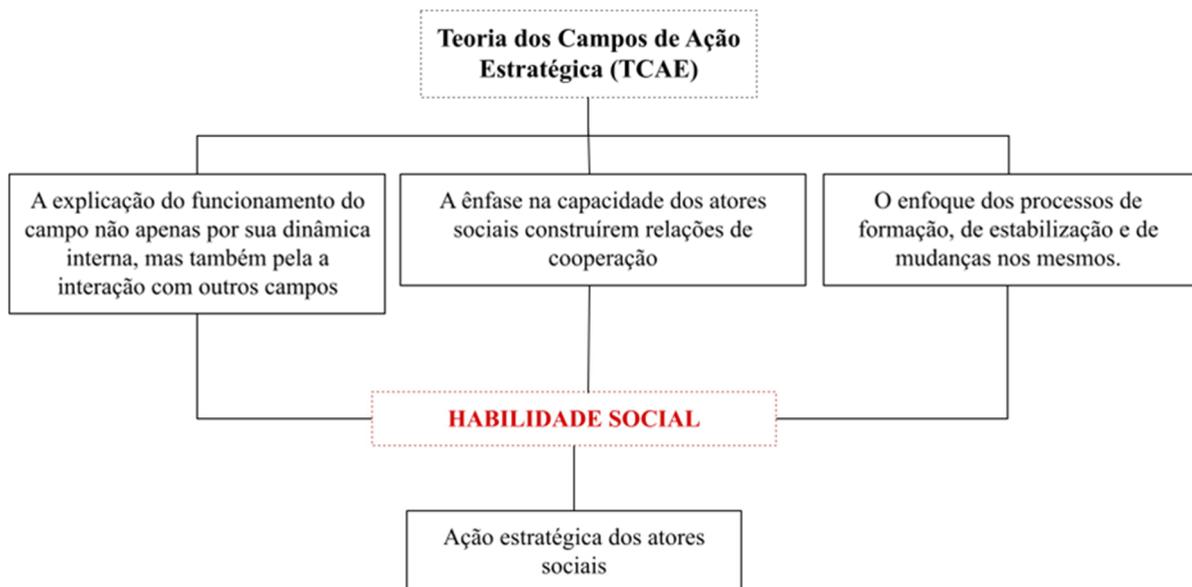
⁶ Segundo Silva (2019, p.05), “para Fligstein e McAdam (2012, p.12) a ação estratégica é entendida ‘como a tentativa de os atores sociais criarem e sustentarem mundos sociais assegurando a cooperação dos outros’. Ou seja, possui um sentido mundo distinto do conceito de ação estratégica em abordagens como a Teoria da Escolha Racional”.

2015) as condições estruturais que lhe são impostas para tomar resoluções mais proveitosas aos seus interesses.

Por conseguinte, ao analisarmos a atuação do ator habilitado, é necessário considerarmos também as possibilidades e os limites que decorrem do seu posicionamento hierárquico das estruturas do campo.

Para compreender o conceito de habilidade social, deve-se analisar a Teoria dos Campos de Ação Estratégica (TCAE). É um modelo explicativo que busca analisar o funcionamento da sociedade a partir da dinâmica de ordens sociais de nível médio (MARGARITES; DE FREITAS, 2018). Destacam-se três pilares (fig. 01) que a sustentam: a ênfase na capacidade dos atores sociais construírem relações de cooperação; a explicação do funcionamento do campo não apenas por sua dinâmica interna, mas também pela interação com outros campos; e o enfoque dos processos de formação, de estabilização e de mudanças nos mesmos.

Figura 1- Pilar referente a Teoria dos Campos de Ação Estratégica (TCAE)



Fonte: Elaborado pela autora adaptado de MARGARITES; DE FREITAS (2018).

O autor busca compreender como os indivíduos se agregam em grupos e coordenam as suas ações a partir de um entendimento compartilhado da realidade social no qual estão inseridos, como funcionam e quais objetivos devem ser perseguidos pelos grupos, tendo como espaço de ação os campos. Os atores sociais buscam criar mundos sociais comuns visando

assegurar cooperação de outros em prol de determinada causa, a que se atribui o conceito de ação estratégica (MARGARITES, 2019).

Segundo Fligstein (2007), a habilidade de motivar os outros a tomar parte de um projeto é uma habilidade social que se prova crucial para a construção e reprodução de ordens sociais específicas. Essa ideia permite a compreensão de como identificar a contribuição de diversos indivíduos, independentemente de estarem defendendo um conjunto de arranjos sociais ou impondo ou negociando um novo contexto social.

O conceito de habilidade social permite compreender como as pessoas agem nas organizações e grupos. Permite também analisar como, em espaços em que predomina a regularidade social como a escola, destacam-se indivíduos dispostos a modificar suas aulas e o seu contexto em sua volta, engajando outros professores em seu projeto.

A habilidade social é socialmente construída, é uma forma de cooperação que é produzida através da ação de agentes com disposição para mobilizar identidades e sentidos compartilhados para a realização de fins coletivos. Os atores têm que construir a habilidade de convencimento para outros atores. Ou seja, os professores dentro dos seus cotidianos devem mobilizar diversos recursos (tecnológicos) para convencer os atores sociais (alunos e outros professores), principalmente, quando esses outros atores já dominam as ferramentas tecnológicas.

Habilidade social pode ser definida como habilidade de induzir cooperação apelando a e ajudando a criar sentidos compartilhados e identidades coletivas. Atores socialmente habilidosos se relacionam de forma empática com as situações de outras pessoas e, assim, são capazes de se proporcionar a estas pessoas razões para cooperar (FLIGSTEIN; MCADAM, 2012, p. 46).

O conceito de habilidade social concentra-se nos grupos que formam um campo, nas regras e recursos disponíveis aos atores hábeis e seus grupos, nas relações entre os campos e nas interpretações das relações dentro de um campo feitas por atores habilidosos nos grupos. Para Fligstein (2007, p. 75), “a habilidade social implica que, em situações instáveis, alguns atores tentarão elaborar projetos institucionais alternativos para organizar o campo”.

Fligstein (2007) chama os indivíduos capazes de induzir a cooperação em outros agentes de atores sociais hábeis. Esses atores se relacionam empaticamente com as situações dos outros indivíduos, o que resulta em razões para as pessoas cooperarem.

Atores sociais hábeis devem compreender a percepção dos conjuntos de atores de seu grupo em relação às suas múltiplas concepções de interesse e identidade, bem como a percepção dos atores dos grupos externos. Eles utilizam essa compreensão em situações específicas para proporcionar uma interpretação da situação e determinar ações que estejam de acordo com os interesses e as identidades existentes (FLIGSTEIN, 2007, p. 67).

Para suscitar a cooperação para formar instituições, ou até mesmo o ambiente em sua volta, os atores sociais devem ter a necessária habilidade, que o autor chama de habilidade social. A habilidade social de atores considerados chave no processo permite que os grupos funcionem, visto que é a sua habilidade de influenciar a cooperação entre os atores ao definir os interesses e as identidades coletivas que permitem o surgimento e a reprodução das instituições (FLIGSTEIN, 2007). O diagrama (fig. 02) abaixo demonstra de forma simplificada a relação da habilidade social do ator habilidoso ao induzir a cooperação através da ação estratégica com o fim de gerar uma ação coletiva.

Figura 2 - Diagrama sobre habilidade social



Fonte: Elaborado pela autora adaptado de FLIGSTEIN (2007).

Segundo Fligstein (2007), as convicções dos atores em si mesmos são moldadas através das interações uns com os outros. No momento em que interagem uns com os outros, tentam criar uma imagem positiva de si mesmos ao se envolverem em produzir significados para si e

para os outros. As interações com os indivíduos criam identidades em que define a habilidade social de cada ator social.

As identidades se referem a conjuntos de significados que os atores possuem e que definem quem eles são e o que querem em uma determinada situação. Atores em posições dominantes que são eficazes e bem-sucedidos podem ter uma boa autoestima. Atores em posições dominadas podem ser estigmatizados e forçados a se envolver em estratégias de enfrentamento para contestar sua estigmatização (FLIGSTEIN, 2007, p. 67).

Alguns indivíduos são melhores do que os outros para induzir a cooperação. Isso é possível por serem capazes de criar uma identidade positiva que reflete entre os outros. Os atores sociais hábeis produzem significados para os outros, visto que, ao fazê-lo, produzem significado para si. Essa elaboração da construção da identidade é pessoal e social: pessoal, pois está relacionada com a trajetória individual do ator, contudo é social ao passo que é contextualizada, construindo-se em um espaço e tempo de relações com o meio (ROSA, 2015, p.117). Assim, o professor e sua identidade não são formados pelo simples acúmulo de conhecimento, mas por meio de uma ação reflexiva sobre suas práticas, construindo e reconstruindo sua identidade.

A eficácia da ação do ator habilidoso não vem só do interesse próprio (apesar de se beneficiar com a ação), mas também do ato de induzirem a cooperação e ajudarem os outros a obterem seus fins. De acordo com Fligstein (2007),

Eles farão o que for necessário para induzir a cooperação, e, se um caminho estiver fechado, escolherão outro. Isso significa que os atores sociais hábeis não se limitam a seus interesses próprios e não têm metas fixas. Eles não têm interesses individuais fixos, mas, por outro lado, se concentram em desenvolver os fins coletivos. Mantêm suas metas de certa forma abertas e estão preparados para aceitar o que o sistema lhes der. Isso faz com que os atores estratégicos hábeis se comportem mais ou menos com motivações opostas às dos atores racionais, que se limitam a buscar seus próprios interesses e metas em uma espécie de competição com os outros (FLIGSTEIN, 2007, p. 67).

Os atores habilidosos não possuem problemas em mudar seus interesses individuais e não se limitam a metas fixas, estão abertos a mudanças e a aceitar muitas vezes o sistema, sempre em desenvolver o interesse coletivo. O professor que se torna habilidoso tem essas características, busca sempre não se limitar em seus interesses ou em uma única ideia, e transformar a sua realidade, para o bem coletivo.

Como mencionado anteriormente, os atores hábeis são aqueles que possuem habilidade social. No entanto, possuir mais habilidade social implica que alguns atores são melhores em

obter a motivação do que os outros. Isso ocorre porque alguns indivíduos compreendem melhor uma situação e produzirão significado compartilhado para os outros, conseguindo sua cooperação.

Atores socialmente habilidosos devem entender como um conjunto de atores com sua visão coletiva concebe interesses e identidades e como esses grupos externos se comportam. Eles usam esses entendimentos para prover uma interpretação de uma dada situação e para enquadrar o curso das ações que apelam para interesses e identidades existentes. (FLIGSTEIN; MCADAM, 2012, p. 46).

O que torna um ator habilidoso são certas características afetivas, linguísticas e cognitivas – conforme o organograma abaixo (fig. 03) – que facilitam a demanda de projetos coletivos por parte desses indivíduos. Segundo Margarites (2019), a partir desses atributos, que facilitam a leitura de contexto e do seu público-alvo, o ator habilidoso enquadra a realidade de maneira atrativa para os demais, levando suas concepções, identidades e interesses.

Figura 3 - Organograma dos atributos dos atores habilidosos



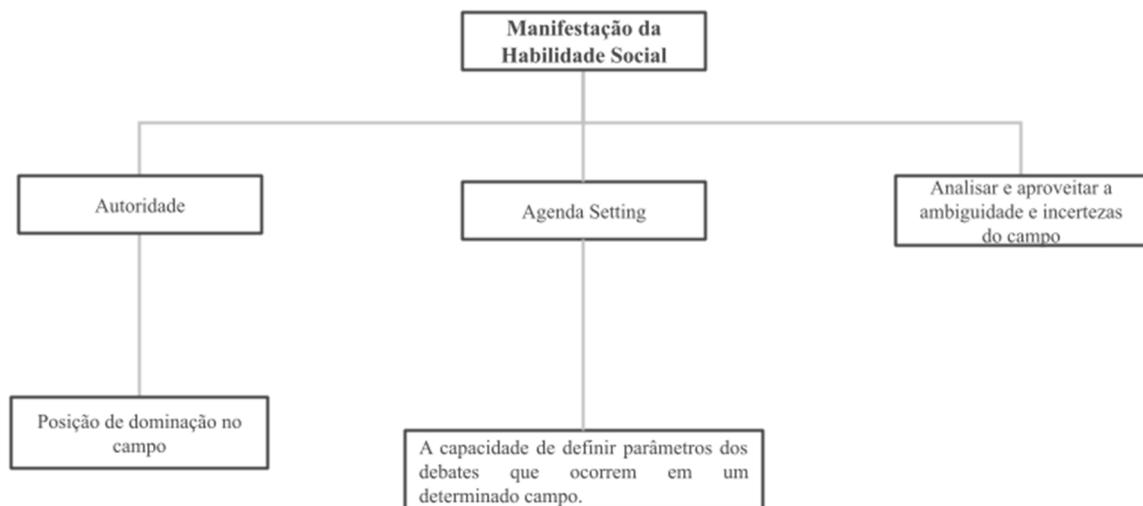
Fonte: Elaborado pela autora adaptado de FLIGSTEIN (2007).

Para Fligstein e McAdam (2012), os atores habilidosos possuem a capacidade para analisar o ambiente e os indivíduos que os cercam e, a partir do cenário, compor ações coletivas. Essa capacidade seria um atributo cognitivo que é socialmente determinado através dos processos de socialização que sofre o ator no decorrer da sua trajetória.

O exercício da habilidade social consiste na disposição das histórias em que o ator conseguir a cooperação dos indivíduos para os seus interesses, e ao mesmo tempo utilizar essas mesmas histórias para desenvolver ações contra vários oponentes. Pode utilizar às vezes coerções e sanções para constranger os outros. No entanto, muitas vezes os atores habilidosos proporcionam identidades e quadros culturais para motivar os outros (FLIGSTEIN, 2007, p. 62)

Margarites (2019), Fligstein e McAdam (2012) destacam os três principais caminhos de manifestação da habilidade social. O primeiro é o da autoridade. O ator habilidoso possui uma posição de dominação no campo, o que lhe confere maior facilidade de induzir a cooperação de seus dominados. O segundo é a agenda-setting, a capacidade de definir parâmetros dos debates que ocorrem em um determinado campo. Para isso, é preciso convencer uma variedade de atores e grupos de que determinada pauta está de acordo com seus interesses e identidades. O terceiro é a capacidade de entender e aproveitar as ambiguidades e incertezas do campo, utilizando-as para construir situações de oportunidade que podem resultar em ganhos para si e para o grupo por ele fabricado (fig. 04).

Figura 4 - Organograma sobre a manifestação da habilidade social.



Fonte: elaborado pela autora adaptado de MARGARITES (2019)

2.2 Os atributos e a ação dos atores hábeis

O comportamento dos atores habilidosos vai variar dependendo da sua posição nos campos. Cabe a eles, a partir dos seus atributos, a percepção do contexto e a tomada de decisão

mais proveitosa para os seus próprios. Conforme Silva (2019, p. 16), as mudanças na posição em um determinado campo ou mudanças inseridas em um campo diferente afetarão não apenas a configuração do campo, mas também a configuração do próprio agente. Além disso, cada campo oferece aos seus integrantes determinadas oportunidades, mas também impõe determinados constrangimentos.

A capacidade dos atores habilidosos varia de acordo com a estabilidade das estruturas dos campos. Em campos estáveis, em que as regras e as normas já estejam consolidadas, o espaço de atuação é menor. Em situações em que há crises ou questionamentos do campo, a capacidade de ação dos atores habilidosos aumenta. Portanto, o processo social é importante, pois, em campos estáveis, os atores sociais hábeis precisam influenciar as regras e os recursos para auxiliar a reprodução das ordens locais (FLIGSTEIN, 2007, p. 69–70).

Ao analisarmos a atuação do ator habilidoso, é necessário observar as possibilidades e os limites do seu posicionamento no campo. Os atores habilidosos conseguem entender as ambiguidades e as certezas do campo e as exploram. Conseguem analisar várias situações, até as não planejadas, e as que podem resultar em algum ganho. Também aceitará o que o sistema ou a instituição em que está se relacionando oferecer, mesmo que não seja o que deseja ou o que os outros possam querer.

Para isso, os atores hábeis precisam convencer os outros, que não compartilham necessariamente os mesmos interesses, de que o que ocorrerá é consistente com sua identidade e seus interesses. Isso pode ser feito persuadindo os outros a aceitar certos valores prioritários ou convencendo-os de que o que ocorrerá estará de acordo com seus interesses, pelo menos de uma certa forma. Como interesses e preferências podem ser formados ao mesmo tempo que os campos, é necessário relacionar quadros mais amplos às concepções de interesse existentes no grupo (FLIGSTEIN, 2007, p. 68).

O problema que o ator habilidoso encontra é conseguir unir atores ou grupos diferentes com preferências amplamente diferentes e ajudar a organizá-las. Segundo Fligstein (2007), esse processo de agregação, uma vez desencadeado, pode assumir vida própria. Como exemplo, no contexto escolar, como um professor com habilidade social conseguiria agir nesse ambiente? Que ações estratégicas ele utilizaria? Para o autor, quanto maior o número de atores, outros seguirão. Isso normalmente é feito ao tentar se criar uma identidade coletiva comum (FLIGSTEIN, 2007). Essa identidade permite que, mesmo com interesses diferentes, os grupos se unem para um interesse em comum.

O ator habilidoso possui também vários projetos (com sucesso e insucesso). Através dos casos de sucesso, mesmo que sejam poucos, consegue convencer outros atores a aderir. Ele tem

que convencer que possui mais poder, controle ou habilidade para conseguir a cooperação dos outros. Outra tática utilizada é convencer os outros que os atores hábeis não estão no controle. Fligstein (2007) afirma:

Uma das táticas mais engenhosas é armar situações nas quais outros atores assumam a liderança e ajam de acordo com o que pensam ser as ideias deles. Ao fazer com que os atores que estão relativamente isolados cooperem e ao convencê-los de que sua cooperação foi ideia deles, os atores estratégicos conseguem a cooperação dos outros sem parecerem maquiavélicos (p. 69).

Para obter cooperação de grupos diferentes, é necessário realizar alianças com as pessoas que têm menos opções ou isolar grupos divergentes ou difíceis. O melhor é incluir o maior número de grupos diferentes no campo e fazer com que eles compartilhem uma identidade coletiva. O ator habilidoso deve ser a fonte de informação e da construção das coalizões.

Os atores habilidosos orientarão suas ações para estabilizar internamente o seu grupo e a relação do grupo com os outros grupos. Eles são fundamentais para o surgimento de novos campos. Entretanto, o ator habilidoso pode fracassar em suas ações, pois não consegue desenvolver coalizões políticas fortes ou ter poder suficiente para modificar a uma nova ordem local.

Fligstein (2007) ressalta que os atores hábeis auxiliam na produção de quadros culturais completamente novos para os seus campos. Eles constroem identidades de comprometimento que unem vários grupos. É importante ressaltar que durante esse processo podem ser transformadas todas as identidades e os interesses de um grupo. Essas novas concepções culturais são desenvolvidas com base no conteúdo disponível aos atores habilidosos para proporcionar aos outros atores sociais identidades que refletem em suas concepções coletivas.

Os atores habilidosos tornam-se empreendedores institucionais identificando janelas de oportunidades e organizando os emergentes em prol do engendramento de mudanças. Por outro lado, esses atores podem ser responsáveis por construir e assegurar o compartilhamento por parte de seus integrantes de uma nova ordem que estabilize os campos instáveis ou recém-formados (MARGARITES; DE FREITAS, 2018, p. 618).

Para Fligstein e McAdam (2012), há uma dupla determinação dos campos. A primeira entre dois tipos de atores: os dominantes (incumbentes) e os desafiadores (*Challenger*). Os dominantes são aqueles que ocupam as posições mais privilegiadas na hierarquia e, por consequência, exercem maior influência sobre os rumos do campo. Normalmente as regras do

campo e os entendimentos compartilhados refletem os seus interesses. Eles buscam orientar suas ações pela manutenção da ordem e pela reprodução do sistema (*status quo*).

Os desafiadores são aqueles que apresentam menor capacidade de influência no campo. Apesar de reconhecerem a preponderância de seus adversários, suas ações estão voltadas à articulação de outras lógicas no campo, com o objetivo de subverter a hierarquia e a dinâmica dominante.

A segunda determinação do campo é a dinâmica externa do campo, a sua interdependência entre outros campos. Os campos são marcados por constantes disputas sobre a conformação dos atores que os compõem, mas também dos próprios campos, uma luta por maior independência, imposição em relação a outros campos e entre campos.

Todos os atores coletivos (por exemplo, organizações, famílias estendidas, clãs, cadeias de suprimentos, movimentos sociais e sistemas governamentais) são eles mesmos feitos de TCAEs. Quando eles interagem em um campo político, social ou econômico, esse campo também se torna um TCAE. Dessa forma, TCAEs se parecem muito com bonecas russas: abre um TCAE e ele conterá vários outros TCAEs. (FLIGSTEIN; MCADAM, 2012, p. 3)

Assim, as condições internas e externas dos campos podem limitar as ações que acarretem grandes mudanças, mas também podem ser utilizadas como recurso para o desencadeamento de processos de transformação. Ademais, a conformação, a consolidação e a reprodução das novas regras do campo são fabricadas pela atuação de seus membros, evidenciado a presença da retroalimentação entre estrutura e ação (MARGARITES; DE FREITAS, 2018).

De acordo com Fligstein (2007, p. 75), pode ocorrer que os grupos se unem em torno de um quadro específico para terem poder suficiente para serem capazes de promover esse quadro em todos os outros grupos no campo. Entretanto, pode ocorrer que esses quadros sejam rejeitados e não surjam no campo, considerando um fracasso para o ator habilidoso.

Em outras palavras, recursos e regras pré-existentes devem ser suficientes para explicar qual quadro ganha. Por outro lado, os quadros podem ser bloqueados e nenhum quadro surgir como forma de organizar um campo. Nesse caso, os atores hábeis não foram capazes de superar os pontos potenciais de rejeição ao processo. Finalmente, os atores estratégicos hábeis podem ser capazes de estruturar um quadro que de fato reorganize os interesses do grupo ao encontrar formas de criar acordos, fazendo com que os grupos mudem a concepção de seu interesse (FLIGSTEIN, 2007, p. 75).

Ao analisar-se a teoria de Fligstein (2007), a definição do ator estratégico é de acordo com a sua posição no campo e sua ação nele. Pode ocorrer que os professores considerados dominantes não tenham uma visão reprodutiva da pedagogia tradicional e os professores considerados desafiadores o contrário. Entretanto, nesse estudo terá como referência os dominantes como os atores sociais que querem manter o campo escolar como está (presente em sua trajetória de vida) e os desafiadores (querem transformar o sistema ou renová-lo).

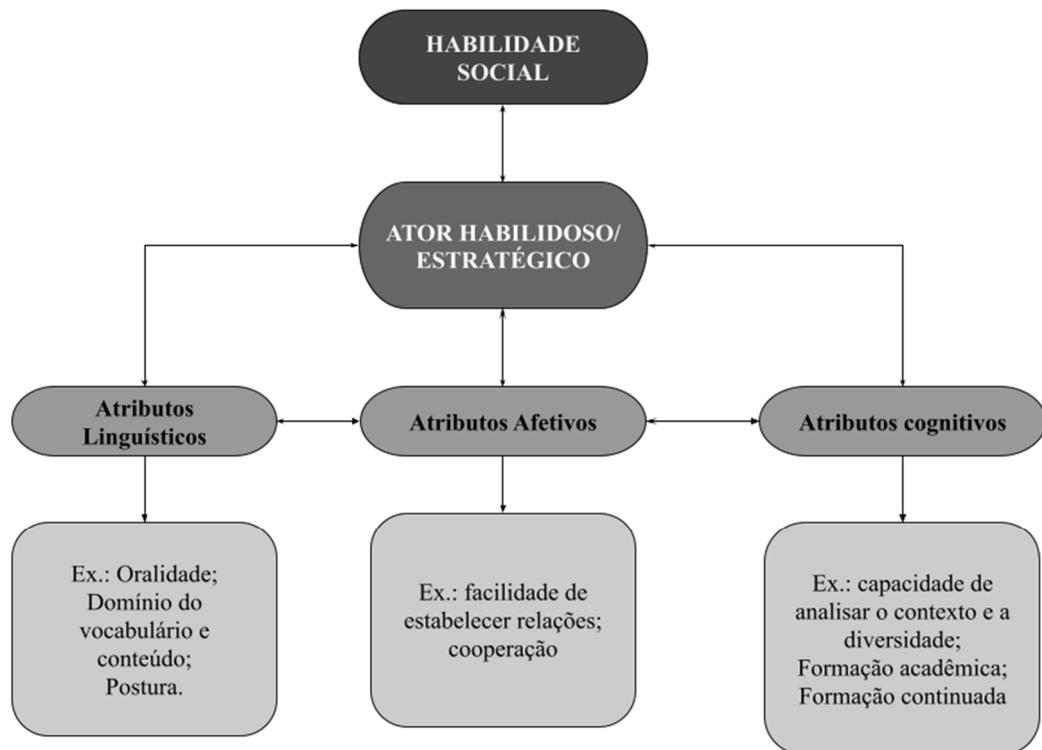
2.3 Professor Hábil e protagonista

O professor habilidoso responde a emergências situacionais, como, por exemplo, o contexto da virtualização escolar. De acordo com Tardiff e Lessar (2007), “ensinar torna-se uma atividade de improvisação ou mesmo da idiossincrasia de cada professor”. O professor habilidoso faz parte dessa docência, do saber “ensinar”, de compreender o contexto em sua volta e praticá-la para melhorar o sistema em que está inserido.

A docência é vista como um “artesanato”, uma parte aprendida no tato, nos contextos de urgência. Os fundamentos cognitivos desse trabalho, ou seja, o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades necessárias ao seu cumprimento diário, assumem aqui uma coloração bastante experimental, existencial: o “saber ensinar” parece um recurso exclusivo de vivência, da experiência pessoal, até da história anterior, familiar ou escolar. A afetividade assume um lugar de destaque, pois é a partir das experiências afetivas fortes (relações com os alunos, experiências difíceis ou positivas, etc.) que o “eu-profissional” do professor se constrói e se atualiza (TARDIFF; LESSAR, 2007).

Os atributos mostrados abaixo no organograma (fig. 5) mostram como os professores hábeis desenvolvem sua interação no contexto escolar. Características como a oralidade, o domínio do vocabulário, a formação acadêmica, a capacidade de se manter sempre atualizado, de analisar o contexto e tirar proveito até em situações em que não são favoráveis são ações estratégicas dos professores utilizadas no seu cotidiano.

Figura 5 - Organograma referente às características do ator habilitado.



Fonte: Elaborado pela autora através do texto FLIGSTEIN(2007).

Além dos atributos mencionados acima, agiriam sobre o indivíduo: a relação com o aluno; professor com professor; professor e instituição escolar; atributos utilizados pelos professores; formações pedagógicas; experiência profissional; as escolhas pela utilização das metodologias ativas de aprendizagens; e a tática utilizada de assumir o ponto de vista de outros atores para persuadi-los a cooperar. A trajetória do professor contribui fortemente com o processo de mediação docente, na medida em que fortalece a autonomia dos alunos e permite que eles acessem de forma ampla e rápida um vasto campo de conhecimento e criem comunidades (SOUZA; ALVES, 2019).

O diagrama (fig. 6) abaixo demonstra a centralidade do professor em relação aos conceitos debatidos até o momento, tais como: habilidade social, ator hábil ou estratégico e a transformação do seu campo ou a reprodução no contexto da virtualização escolar.

Figura 6 - Diagrama relacional sobre professor e a habilidade social.



Fonte: Elaborado pela autora.

O professor habilidoso também possui diferentes táticas, regras e recursos de ação que utilizam no seu cotidiano para induzir a cooperação nos outros atores sociais (alunos e professores). Ele consegue empreender melhor as situações que são impostas, além de não se limitar só a seus interesses, mas sim atuar com o coletivo. Adapta os conteúdos abstratos com as tecnologias da informação, formando assim uma imaginação sociológica contemporânea, em que o aluno consiga transformar a informação digital em conhecimento. Além disso, mobiliza outros professores a utilizar essas ferramentas transformando seus conteúdos e ressignificando suas práticas.

O conceito aqui utilizado de imaginação sociológica é o estabelecido por Mills (1969), que seria uma das habilidades a serem desenvolvidas para auxiliar no processo de compreensão social pelo ator habilidoso.

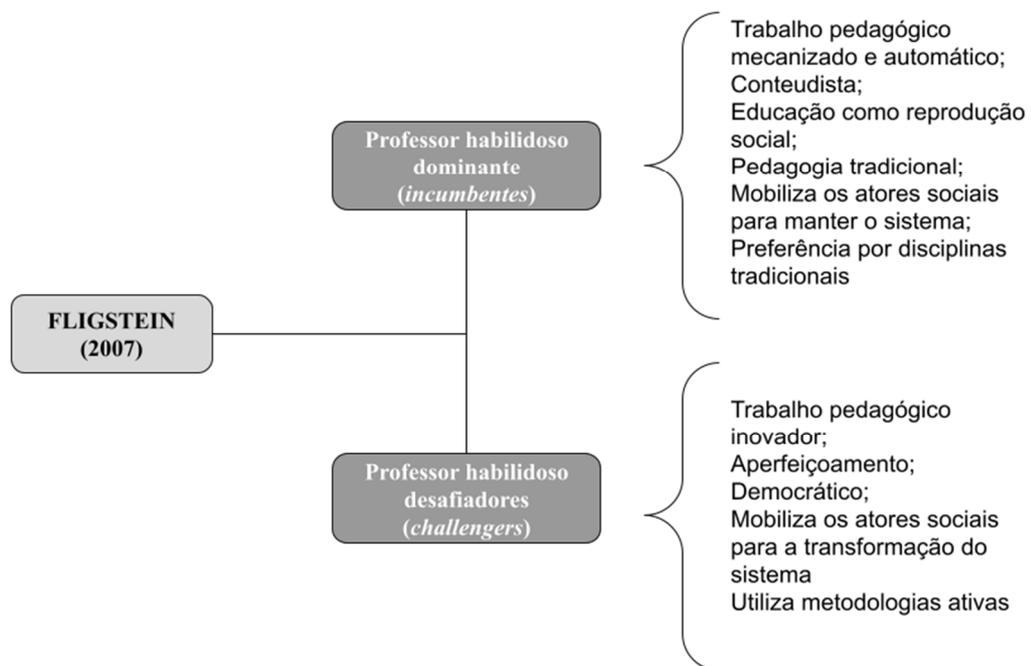
A Imaginação Sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos" (...) "...o indivíduo só pode compreender sua experiência e avaliar seu próprio destino localizando-se dentro do seu período." (MILLS, 1969, p. 11-12)

Assim, o ator social consegue distanciar o seu olhar sobre a própria realidade e em aproximação sobre as outras, desenvolvendo uma nova atitude cognitiva. Essa nova atitude o transformaria em um ator hábil em modificar a sua realidade através da mobilização de outros agentes pela cooperação.

Compreendemos o ambiente escolar como uma arena de ação que contém atores (professores) que querem suas orientações de forma que suas identidades e identidades coletivas possam evoluir. Eles querem criar modelos sociais e pedagógicos nos quais seus grupos possam dominar ou prosperar. Esses professores, enquanto atores sociais, estão lutando para obter a cooperação em seus grupos e para estabilizar as interações entre os grupos (FLIGSTEIN, 2007).

O conceito de habilidade social pode se referir a esses dois tipos de atores habilidosos que existem dentro do contexto escolar (figura 7): os professores considerados os dominantes (incumbentes) e os desafiadores (*challengers*). Contudo, em algumas situações, as regras e as normas têm um peso muito maior na direção de grupos mais poderosos, onde a habilidade social não faz muita diferença. Já em tempos de crises, incertezas e/ou turbulências sociais, a habilidade social pode ter função essencial para manter os grupos unidos. Segundo Fligstein (2007, p. 62), “no surgimento de novas ordens, a habilidade social normalmente tem destaque”.

Figura 7 - Diagrama comparativo sobre professoras habilidosos dominantes e desafiadores

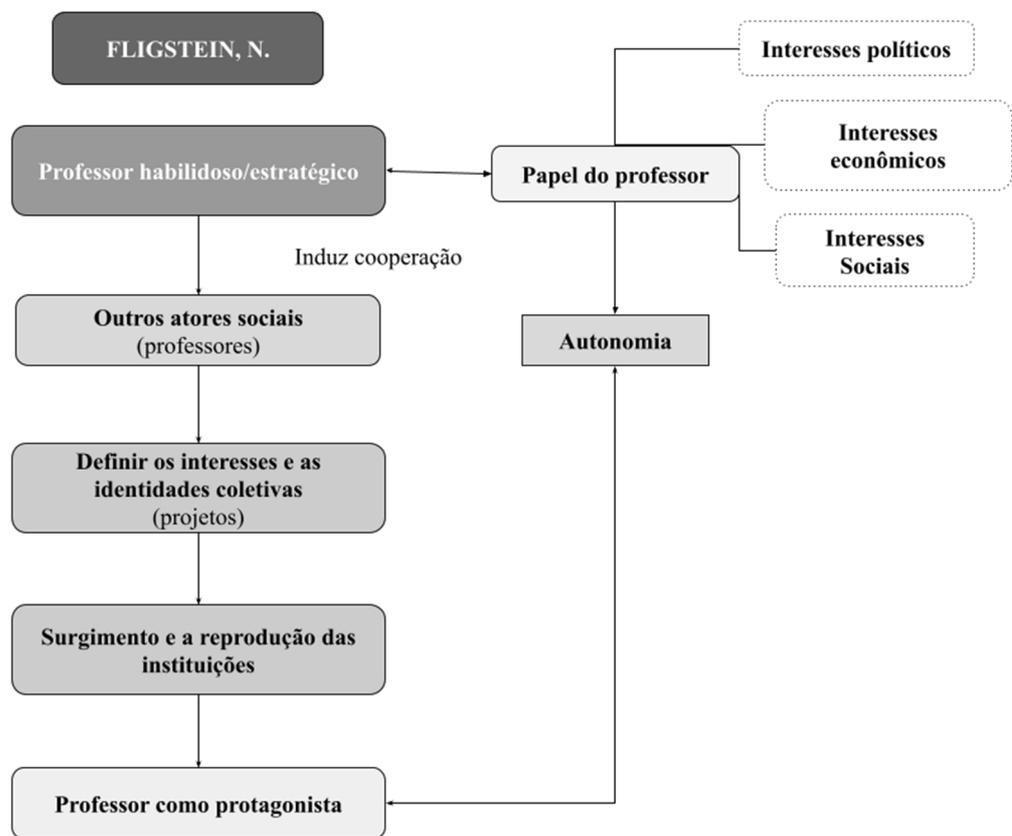


Fonte: Elaborado pela autora através do texto FLIGSTEIN(2007).

Os professores com potencial de mobilizar e modificar o seu entorno tornam-se atores hábeis com possível potencial transformador. Eles podem produzir sistemas novos de significados, são atores habilidosos que encontram formas de induzir grupos diferentes (e pode

ser na mesma escola) a cooperar colocando-se no lugar dos outros e criando significados que exercem influência em grande parte de outros atores (professores). O organograma abaixo (figura 8) mostra como o papel do professor, sua autonomia e seus interesses (políticos, econômicos e sociais) induz a cooperação frente a outros atores sociais (professores, equipe diretiva, alunos, pais) e que a sua autonomia como professor hábil o torna o professor protagonista, capaz de modificar e agitar o meio escolar em que está inserido.

Figura 8 - Organograma sobre o professor habilidoso e o seu campo de atuação



Fonte: Elaborado pela autora.

Para identificar o professor hábil, deve-se analisar quais são os seus recursos e as regras que orientam a sua ação. Ele é fundamental para a formação de um novo campo ou para a transformação de um campo existente (FLIGSTEIN, 2007, p. 72). De acordo com Fligstein (2001, p.106), são “atores estratégicos habilidosos que encontram formas de levar grupos a cooperarem precisamente por colocar a si mesmos na posição de outros, criando significados que apelam para um grande número de atores”.

Para Fligstein (2007, p. 62), “a vida social gira em torno de obter uma ação coletiva, e isso requer que os participantes dessa ação sejam induzidos a cooperar”. O espaço social não é apenas uma estrutura de posições, e sua (re)produção depende da construção/negociação de identidade e sentidos compartilhados entre os atores sociais. É nessa construção/negociação que se desenvolvem as interações da vida cotidiana. Um lado enfatizando a agência dos atores no processo de produção e reprodução da vida social e dos espaços sociais, e, ao mesmo tempo, esta agência se forma e se estrutura no âmbito de relações sociais que conformam campos de ação estratégica (SILVA, 2019).

Os atores sociais desenvolvem diferentes papéis ao longo de sua trajetória em virtude das diferentes posições sociais, visto que os espaços de socialização se diversificam (KERN, 2019a). As habilidades sociais não são desenvolvidas de maneira igual para todos, indicando que um mesmo ator social (professor) se torna um ator habilidoso, ao passo que também pode não se tornar um ator habilidoso. Essas habilidades, como mencionado anteriormente, são adquiridas através do processo de socialização primária e ampliada ao longo dos anos nas interações escolares e em outras esferas socializadoras.

O professor hábil apresenta em seu trabalho a inovação, o aperfeiçoamento, a mobilização, a autoavaliação de suas ações, tanto para manter o sistema, como para transformá-lo. O conceito de habilidade social mostra-se dinâmico e amplo para qualquer fenômeno social, para mostrar tantos atores habilidosos dominantes como atores sociais desafiadores. Nesse conceito, o professor assume o seu papel político e ideológico na educação, combinando a reflexão e a ação no objetivo de fortalecer os estudantes com habilidades e conhecimentos necessários.

O professor hábil torna o conhecimento problemático, utiliza o diálogo mais crítico, está sempre atendo a suas práticas pedagógicas em sala de aula, em reconhecer que pode promover mudanças. Assim, o conceito de professor hábil fundamenta-se na autonomia da ação pedagógica do professor em mudar não só sua prática pedagógica, mas o sistema no qual está inserido, transformando a educação. Nesse sentido, o professor torna-se um ator hábil, um potencial transformador do seu espaço.

O professor como ator habilidoso induz a cooperação dos outros atores sociais para definir seus interesses pessoais e coletivos, formando uma identidade coletiva para mover uma ação coletiva, podendo (re)produzir instituições. Ele não deixa de utilizar os interesses políticos, sociais e econômicos para manter ou modificar as suas práticas pedagógicas.

O professor hábil, ao utilizar os novos artefatos no ensino como recursos digitais, não de forma periférica, mas de modo que promova mudanças na abordagem dos conteúdos,

estabelece uma nova cultura de sala de aula em que as práticas sejam coordenadas e planejadas com esses artefatos (BASNIAK; DA SILVA, 2018). Ressignifica suas práticas pedagógicas vislumbrando outras possibilidades de abordagem dos conteúdos, que superem a lógica produtivista.

Os professores como atores hábeis investem nas Metodologias Ativas de Aprendizagem e se valem do uso das tecnologias digitais e virtuais para inserir a escola e os outros professores no século XXI e propiciar que os conteúdos previstos no currículo extrapolem as fronteiras espaço-temporais da sala de aula e das instituições escolares (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 60).

2.4 A formação da identidade docente para a construção do professor habilidoso

Analisar a construção social do imaginário do que é ser professor passa pela sua formação e a sua construção no espaço sociocultural da escola. Como o professor cria a sua identidade e se transforma no professor habilidoso no contexto da virtualização? Quem é esse professor?

Segundo Woodward (2012), precisa-se conceituar como a identidade funciona; analisar as reivindicações dos atores sociais sobre a identidade que é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades; que está relacionada a condições materiais e sociais; que é sistema classificatório; que não é unificada; e que é como as pessoas assumem e se identificam com ela.

Ao analisar a formação da identidade do professor, é necessário examiná-lo como um sistema de representação através da relação entre cultura e significado (HALL, 2016). Só pode-se entender o significado contido nesse sistema com alguma compreensão da localização do sujeito que eles geram e de como nos posicionamos internamente como sujeitos (WOODWARD, 2012, p. 22). Para compreender a construção da identidade do professor, deve-se analisar através do seu contexto escolar, no seu cotidiano.

A representação inclui a prática da significação e o sistema de signos que produz significado posicionando o sujeito. Woodward (2012) afirma: “é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos”.

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Que eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais podem falar (WOODWARD, 2012, p. 17)

A cultura adapta a identidade dando sentido à experiência e tornando possível escolher entre várias identidades possíveis. Utilizando o conceito de habilidade social, o professor habilidoso mobiliza outros professores a cooperar com os seus projetos, adaptando-se à sua identidade ou sua mobilização ao encontrar empecilhos. As mudanças na estrutura social são, principalmente, mudanças no processo de trabalho que, com a introdução das novas tecnologias e o esgotamento do fordismo que dominou o mundo há um século, passou a exigir a formação de outro trabalhador para torná-lo mais flexível, eficiente e polivalente.

Fligstein (2007, p. 82) afirma que as identidades se referem a conjuntos de significados que os atores possuem e que definem quem aqueles são e o que querem em uma determinada situação. Assim, todos os membros da sociedade são capazes de desempenhos sociais hábeis. As pessoas aprendem a interagir com as outras, cooperar e ganhar um senso de identidade no processo da socialização. Para formar a identidade do professor, ela deve conter significado para aquele indivíduo. Torna-se professor quando se chega à escola, a partir da experiência, afinal, “precisamos dos outros para nos tornarmos professores, [...] não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (NÓVOA, 2022, p. 67). Cada professor constrói o seu percurso no interior da profissão docente, formando assim uma identidade profissional.

A identidade do professor está relacionada com a instituição escolar. Segundo Tardiff e Lessar (2007, p. 24), historicamente, a forma e o conteúdo da organização escolar estão estritamente relacionados ao modelo organizacional do trabalho produtivo e às normas de comportamento e atitudes que apoiam o Estado na racionalização da sociedade moderna. Por conseguinte, é praticamente impossível, segundo os atores, compreender o que os professores realmente fazem sem interrogar-se e esclarecer os modelos de gestão e de realização do seu trabalho. Ainda, a profissionalização dos professores, segundo Nóvoa (2022, p. 57), é um fator decisivo da produção do modelo escolar que conhecemos.

Organizacionalmente, a escola adquire a configuração que, no essencial, se mantém até aos dias de hoje: i) um edifício próprio, que tem como núcleo estruturante a sala de aula; ii) uma arrumação orgânica do espaço, com os alunos sentados em fileiras, virados para um ponto central, simbolicamente ocupado pelo quadro negro; iii) uma turma de alunos relativamente homogénea, por idades e nível com base numa avaliação feita regularmente pelos professores; iv) uma organização dos estudos com base num currículo e em programas de ensino que são lecionados, regularmente, em lições de uma hora. No centro da cena estão os professores. São eles os responsáveis pela disciplina escolar, no duplo sentido do termo: ensinam as disciplinas, as matérias do programa, em aulas dadas simultaneamente a todos os alunos; e asseguram a disciplina, as regras de comportamento e de conduta dos alunos (NÓVOA, 2022, p. 57).

Conforme Santomé (1998), esse tipo de projeto curricular e sua aplicação para conseguir tais metas é de uma visão acumulativa, bancária, dos conteúdos a serem adquiridos pelos alunos e alunas. Precisa-se salientar a divisão de funções e a hierarquização do atual sistema educacional, que desqualifica os professores. Salienta-se o processo de intensificação ao qual está sujeito o papel do docente, “solicita-se constantemente de professores e professoras que prestem atenção a novas metas educacionais, a novos conteúdos, etc. Aumentam cada vez mais as finalidades educacionais que a sociedade pretende deixar a cargo da instituição escolar” (SANTOMÉ, 1998, p. 129).

Muitas das propostas de escolarização ainda conservam forte estrutura ‘fordista’, no sentido de que o seu modo de funcionamento é semelhante ao da linha de montagem de uma grande fábrica; assim, os estudantes ficam permanentemente em suas carteiras e pela sua frente vão passando disciplinas e professores em ritmo determinado; só aspiram a acabar o quanto antes com suas obrigações e, deste modo, conseguir uma recompensa como a nota. Torna-se um aluno alienado, o que importa é a recompensa e não o que realmente aprendeu (SANTOMÉ, 1998).

Desse modo, segundo o autor, os professores atuais são frutos de modelos de socialização profissional que exigia apenas que se prestasse atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais. Esta tradição contribuiu decisivamente para deixar nas mãos de outras pessoas (geralmente editoras de livros-texto) os conteúdos que devem integrar o currículo.

A formação dos professores possuiria mais teoria do que prática (cotidiano escolar). Em semelhança a outras profissões, o futuro docente estará em contato real com o ambiente em que deverá atuar, devendo desde a sua formação assumir tarefas específicas e ter um acompanhamento direto para a realização das tarefas. Com base nessas críticas, o saber que é valorizado é o prático, o que resolve os problemas do cotidiano (GONÇALVES *et al.*, 2003, p. 20).

De acordo com Gonçalves *et al.* (2003), esse modelo de escola passa a ser criticado e responsabilizado pelo insucesso escolar, pelo despreparo dos alunos na finalização dos estudos, pela desvinculação dos conteúdos ensinados e das novas demandas do mundo do trabalho estabelecido pelo paradigma informacional. Além da escola, para o autor, os professores passaram a receber as mesmas críticas, “havendo uma espécie de responsabilização desses em relação a esse ‘fracasso’ escolar” (GONÇALVES *et al.*, 2003, p. 12; NÓVOA, 2022, p.34).

A formação dos professores passou a ser considerada como muito “teórica”, desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade. Através da análise desses fatores pelos organismos internacionais, apontava-se para que o sistema de ensino precisasse passar por uma reforma.

Visando a qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado, um mundo globalizado, entendendo-se por tal um processo sócio-histórico que apresenta dimensões ideológicas, que cria outra ordem econômica e outro processo civilizatório, representando uma nova etapa do capitalismo mundial (GONÇALVES *et al.*, 2003).

No contexto da globalização e do novo papel das organizações internacionais, os profissionais da educação desempenham um papel fundamental na implementação das políticas educacionais, visando adequar a educação como meio para atender às necessidades do mercado. Tanto o professor, o técnico, o administrador passaram a ser responsáveis pelo sucesso ou insucesso das medidas propostas. Contudo, alguns profissionais passam a ser considerados “redutores”, ao conduzi-las para o pensamento único, o que Gonçalves *et al.* (2003, p. 18) chama “de instrumento de domesticação, de ideologização e de alienação. Ou seja, esses profissionais sofrem um processo que pode ir da satanização à deificação, dependendo da obediência ou não ao receituário proposto”.

Para Nóvoa (2022, p. 35), há a “indústria global da educação”, fortemente baseada no digital, com ofertas privadas, mas interessadas na produção de conteúdo, materiais e instrumentos de gestão da escola pública. Muitos com discursos atraentes, inovadores, empreendedores, criativos, “negam a herança histórica da escola e procuram fomentar uma educação esvaziada das dimensões públicas e comuns, pautada pelo ritmo do “consumismo pedagógico” e do “solucionismo tecnológico”. O autor mostra tendências atuais com lógicas de “privatização” e de “individualização” escolar. Com a expansão da lógica do ensino domiciliar e a incapacidade do Estado na educação, assim, abrindo o campo educativo à operação de grupos econômicos. Desse modo, verifica-se a desvalorização do sentido coletivo

da escola, ao mesmo tempo em que se sublinha a importância de pôr as novas tecnologias ao serviço da individualização das aprendizagens (NÓVOA, 2022, p. 59).

Recorrem ao conceito vago de “educadores”, juntando na mesma análise docentes, gestores, tutores, por vezes psicólogos, e mesmo pais e outras pessoas que exercem uma função educativa. Deste modo, diluem o princípio do professorado como uma profissão, conduzindo a políticas que desvalorizam a formação dos professores e que se legitimam através de um discurso pragmático: “se escolhermos pessoas com bom conhecimento de uma dada matéria, facilmente conseguimos prepará-las para serem professores”; “se dermos uma remuneração suplementar aos professores cujos alunos têm bons resultados, o ensino melhora”; “se tivermos bons materiais (livros, programas, etc.) e boas tecnologias, seremos capazes de suprir as deficiências dos professores e da sua formação”; e por aí adiante (NÓVOA, 2022, p. 60).

Nessa lógica o professor competente seria o que utiliza instrumentos para a padronização social. O bom professor seria o que conseguisse seguir o receituário das organizações e das reformas (muitas vezes implantadas verticalmente) que o transforma em prático, preocupado apenas com a rotina escolar, como se tivesse estivesse distante de uma realidade social, devendo ser o grande responsável pelo sucesso de seus alunos, preparando-se dentro de um programa que faça uma conexão direta e precisa entre o aprendido nos cursos de formação e aquilo que deve ser ensinado, num reducionismo preocupante, além de alienador (GONÇALVES *et al.*, 2003), com listas intermináveis de conhecimentos ou competências que os professores devem seguir.

A identidade do professor está relacionada com a imagem de autoridade máxima em sala de aula, os conteúdos são expostos verbalmente, e há práticas avaliativas que dependem da memorização. Conforme Nóvoa (2022, p. 57), são eles os responsáveis pela disciplina escolar, no duplo sentido do termo: ensinam as disciplinas, as matérias do programa, em aulas dadas simultaneamente a todos os estudantes; e asseguram a disciplina, as regras de comportamento e de conduta dos alunos. Saviani (2007) relaciona o método tradicional como intelectualista e enciclopédico, pois trabalha os conteúdos separados da experiência do aluno e das realidades sociais. É uma identidade construída ao longo da instituição escolar e da formação do próprio professor.

Ao refletir sobre o professor habilitado, deve-se compreender a formação acadêmica do professor e sua prática em sala de aula, bem como realizar uma crítica resolva das visões normativas e moralizantes da docência, que se interessam antes de tudo no que os professores deveriam ou não fazer, deixando de lado o que eles realmente são e fazem.

A profissão de professor é um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização. Por exemplo, alguns grupos de professores que tentaram profissionalizar-se e que possuíam alguns traços típicos de profissões bem estabelecidas, entravam em conflito com outros grupos de trabalhadores que atuavam na organização escolar (sindicatos, associações profissionais já instaladas, universitários, responsáveis públicos pela educação, etc.) que os impediam de levar a termo um projeto profissional. Por isso, a temática profissionalização do ensino não pode estar dissociada da problemática do trabalho escolar e docente, e dos modelos que regem a organização (TARDIFF; LESSAR, 2007, p. 28).

No trecho mencionado acima, encontra-se uma das características do ator habilidoso de Fligstein (2007), que consegue controlar seu campo, possui formação superior para ampliar suas habilidades; a autoridade seria a capacidade de mobilizar novos agentes, e o conflito com outros campos (muitas vezes dentro do próprio ambiente escolar) pode levar seus projetos a fracassar.

Assim, a relação da formação da identidade do professor e sua atuação como sujeito habilidoso encontra-se na análise educacional, na busca de apreender os processos reais, cotidianos, que ocorrem no interior da escola, ao mesmo tempo que resgata o papel ativo dos sujeitos, na vida social e escolar, que cada vez mais são permeadas pelas tecnologias digitais e virtuais. O ator habilidoso não está só inserido na escola, e sim em outros campos de ação estratégica que interagem entre si e, no caso aqui, tomado como objeto, está se falando na imersão do ator no próprio meio digital-virtual, ou seja, em agentes que, mesmo participantes do campo escolar, transitam muito bem pelo mundo digital e se empenham em usar meios virtuais na escola, mobilizando e adquirindo competências típicas da virtualização. Tais atores, de certa forma, são desafiantes em um campo muitas vezes avesso ao uso das novas tecnologias. Porém, como tais tecnologias circundam a realidade do professor e do ambiente escolar e, para além disso, fazem parte da experiência social atual dos educandos, não é facilmente possível prescrever que, de uma ou outra maneira, tais tecnologias venham a se fazer cada vez mais presentes na concepção das práticas pedagógicas e no trabalho didático.

3 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC): ORIENTAÇÕES CONCEITUAIS.

Ao debater-se sobre as questões referentes à tecnologia (relacionando-a aos diversos contextos em que está inserida) junto aos professores da Educação Básica, o foco está na centralidade que esses temas ocupam na sociedade contemporânea (CORRÊA, 20015, p. 366). De acordo com Prodanov (2013, p. 179-180), “somos usuários de inúmeros produtos com diferentes graus de tecnologia embarcada; portanto, estamos constantemente ligados a tudo o que circula em termos tecnológicos”.

O mundo está cada vez mais complexo, de rápidas mudanças. Para acompanhar esse mundo, precisa-se adquirir habilidades de compreender a tecnologia e desenvolver formas de pensar que permitam adaptar os atores sociais a essa contínua evolução (PRODANOV, 2013). De acordo com Pretto (2008), considera-se um período da comunicação em sentido amplo, ou seja, desde muito cedo para o indivíduo, diversos meios de comunicação se intensificaram e mudaram a forma de comunicação. Vivenciamos um período considerado de comunicação generalizada, isto é, há a presença contínua de diferentes ferramentas de comunicação que influenciam desde cedo a vida do indivíduo, intensificando-se e modificando-se a forma de comunicar-se (PRETTO, 2008).

Assim, segundo Kern (2019a), o computador, a internet, os dispositivos móveis de acesso à Web (celulares, tablets...), as redes sociais são construções sociais que respondem à necessidade humana da comunicação e possuem características que os sistemas anteriores não proporcionaram: a conectividade, a interatividade, a criação de conteúdo, a colaboração, a simultaneidade e a instantaneidade.

3.1 Tecnologias digitais e virtuais: breves considerações.

A tecnologia, de acordo com Lévy (1994), é uma criação do homem, produzida num determinado contexto social e cultural carregando em si projetos, valores, esquemas imaginários e implicações variadas. Ela pode ser interpretada, também, como a técnica de estudo de ferramentas e sua empregabilidade no que diz respeito a um novo objetivo ou ideia da sociedade (SOUSA, 2016). Ou seja, a tecnologia faz referência a uma gama mais ampla de criações humanas, como livros, quadros e giz, no ambiente escolar; e como, na sociedade, diversas máquinas, eletricidade, telefone, televisão, etc.

É da tecnologia que derivam os termos como utilizados para representar os dispositivos ligados à rede mundial de computadores. De acordo com Brito (2010),

As tecnologias são construtos sociais, ou seja, não podem ser vistas apenas como fruto lógico de um esquema de desenvolvimento do progresso técnico. Elas são resultantes de orientações estratégicas, de escolhas deliberadas, num determinado momento dado da história e em contextos particulares (BRITO, 2010, p.10).

Dessa forma, a tecnologia não se limita às tecnologias digitais e virtuais, e nem pode ser considerada positiva, negativa ou neutra, como afirmam Souza e Cunha (2011). De acordo com a leitura das autoras, os usos e significados produzidos pelo homem podem ser alterados, mudando seu ambiente e / ou natureza para satisfazer seus desejos e necessidades.

Quando à tecnologia, está associada à comunicação e à informação; ela assume a influência da informatização e conectividade em rede, segundo Oliveira (2015),

Entende-se que TIC consistem em todos os meios técnicos usados para tratar a informação e auxiliar na comunicação. Em outras palavras, TIC consistem em TI bem como quais formas de transmissão de informação e correspondem às tecnologias que interferem e mediam os processos informacionais e comunicativos dos seres. Ainda podem ser entendidas como um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que proporcionam, por meio das funções de software e telecomunicações, a automação e a comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica e de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA, 2015, p.77-78).

Para Lévy (1994), a conexão entre as pessoas ocorre através da Internet, que é definida como um sistema técnico de universalização, um lugar onde se estabelece uma rede global, ou "ciberespaço", no qual todos estão conectados uns aos outros por meio de comunicação lógica.

Segundo Sousa (2016), a internet é considerada um espaço virtual de interação entre as pessoas, uma nova forma de se comunicar criando diferentes padrões de relacionamentos sociais. Castells (2002, p. 8) utiliza a terminologia “rede” para definir essas relações e define a internet como “um meio de comunicação que permite, pela primeira vez, a comunicação de muitos com muitos, num momento escolhido, em escala global”.

O uso da internet como sistema de comunicação e forma de organização explodiu nos últimos anos do segundo milênio. [...] A influência das redes baseadas na internet vai além do número de seus usuários: diz respeito também à qualidade do uso. Atividades econômicas, sociais, políticas e culturais essenciais por todo o planeta estão sendo estruturadas pela internet e em torno dela, como por outras redes de computadores. De fato, ser excluído dessas redes é sofrer uma das formas mais danosas de exclusão em nossa economia e em nossa cultura (CASTELLS, 2002, p.8).

Segundo Cani (2020a, p. 28), as tecnologias digitais da informação e da comunicação surgem na década de 1960, integrando informática e telecomunicação, ao ampliarem o potencial das mídias mais tradicionais ou ao criarem recursos tecnológicos. Como mencionado, a digitalização da tecnologia é um processo recente, que produz dúvidas, questionamentos e provocações sobre os seus usos e impactos em diferentes espaços sociais, incluindo a escola. Para Kern (2018, p. 26), “são as ferramentas de comunicação digital, com suas constantes atualizações e características em rede (descentralização, multiplicidade, flexibilidade...) que produzem o impacto no espaço e nas relações escolares.”

Assim, as tecnologias digitais e virtuais possuem a habilidade de constituir os recursos anteriores em seus dispositivos; contudo, elas também refletem as práticas culturais dos seus usuários, de acordo com Kern (2018), “tendo a capacidade de produzir diálogo da cultura digital que promove com as experiências e especificidades dos grupos sociais a si conectados”. O digital produz uma transformação nas relações históricas, ideológicas e sociais, na constituição dos sujeitos e dos sentidos (CANI *et al.*, 2020). Assim, ocorre uma ressignificação: as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) “se conectam à vida dos sujeitos sociais como mecanismos de complementação e extensão do ser” (MAXIMINO, 2017, p. 2).

Manuel Castells (2002) afirma que a sociedade de informação se caracteriza pelas mudanças na organização social através da influência da lógica das redes presentes nas Tecnologias de Informação e Comunicação, principalmente com o fortalecimento e a expansão da internet. Para Kern (2019b), “essas transformações alteram a percepção temporal-espacial, das relações sociais nas mais diferentes estruturas da sociedade, produzindo a necessidade de compreender por quais processos estamos inseridos”. Através das tecnologias virtuais e digitais, torna-se importante o papel de mediar as informações necessárias para os atores sociais de forma mais rápida e aparente. Conforme Lévy (1994), quando reitera que “as próprias bases do funcionamento social e das atividades cognitivas se modificam a uma velocidade que todos podem perceber diretamente”.

Neste contexto o professor, como ator habilidoso, possuiria os atributos necessários para mediar as informações das tecnologias digitais e virtuais para diversos atores, podendo facilitar a aprendizagem e o contexto escolar. Essas tecnologias são validadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como protagonistas de muitos processos educativos, pois

A contemporaneidade é fortemente marcada pelo desenvolvimento tecnológico. Tanto a computação quanto às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes na vida de todos, não somente nos escritórios ou nas escolas, mas nos nossos bolsos, nas cozinhas, nos automóveis, nas roupas etc. Além disso, grande parte das informações produzidas pela humanidade está armazenada digitalmente. Isso denota o quanto o mundo produtivo e o cotidiano estão sendo movidos por tecnologias digitais, situação que tende a se acentuar fortemente no futuro (BRASIL, 2018, p. 473).

3.1 Professor como ator hábil no contexto da virtualização escolar

As reflexões sobre as habilidades sociais, o trabalho docente e a tentativa de sua problematização nos espaços e tempos específicos da escola podem ser abordados em diferentes campos do conhecimento, por diferentes perspectivas e abordagens conceituais. Elas referem-se a um processo histórico-social e fenomenológico, além do desenvolvimento produtivo e tecnológico.

Analisar a habilidade social de um ator social com a educação e relacioná-lo com as características que o fazem ser esse ator hábil é considerar as intencionalidades dos sujeitos do conhecimento (envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem), a historicidade e temporalidade das teorias científicas e tecnológicas numa perspectiva de valorização do trabalho docente e como eles estão transformando a realidade educacional (CORRÊA, 2015).

Segundo Freire (2010), a educação é entendida segundo uma concepção problematizadora e dialógica, que implica uma atuação cidadã dos sujeitos nela envolvidos, tendo em vista as possibilidades de transformação desses sujeitos e da sociedade. Assim, os professores que possuíam habilidade social estariam nessa concepção de Freire (2010) sobre educação ou teriam os agentes (outros professores) com habilidades contrárias a esta concepção.

A Sociologia da Educação e o conceito de habilidade social encontram-se à primeira vista em lados opostos, ou sem nenhum relacionamento. Entretanto, ao reunirmos o conceito de habilidade social com a realidade educacional, conseguimos romper com perspectivas que abordam as relações entre agentes da sociedade civil (professores) e do Estado (ex. Secretaria de Educação) exclusivamente a partir dos pressupostos do confronto ou da externalidade (SILVA, 2019).

Como exemplo, há a teoria crítica que, ao criticar a ideologia dominante, acaba relacionando as escolas como agências de reprodução social da cultura dominante, produzindo trabalhadores obedientes, e assim o conhecimento é desconsiderado como uma ideologia burguesa e os professores são retratados como estando presos ao um aparelho de dominação

sem ação nenhuma das suas práticas pedagógicas (GIROUX, 1997). Nessa análise, existe pouca compreensão das contradições, distâncias, tensões, práticas que caracterizam o contexto escolar, e até mesmo a autonomia do professor como ator habilidoso. Ao posicionarmos a Sociologia da Educação em relação ao conceito de habilidade social compreendemos as ações dos indivíduos enquanto um processo social, segundo Piletti e Praxedes (2010),

[...] tratamos da sociologia da educação como uma forma de estudo entre os agentes do processo educacional – estudantes, professores, técnicos, demais servidores que atuam no espaço escolar –, mas também como disciplina que estuda as influências dos processos sociais externos à instituição escolar na dinâmica dessas relações entre os membros da escola. Ao mesmo tempo, não deixamos em plano secundário a importância da influência dos processos e relações internos à escola na realidade social. (PILETTI; PRAXEDES, 2010, p. 9-10)

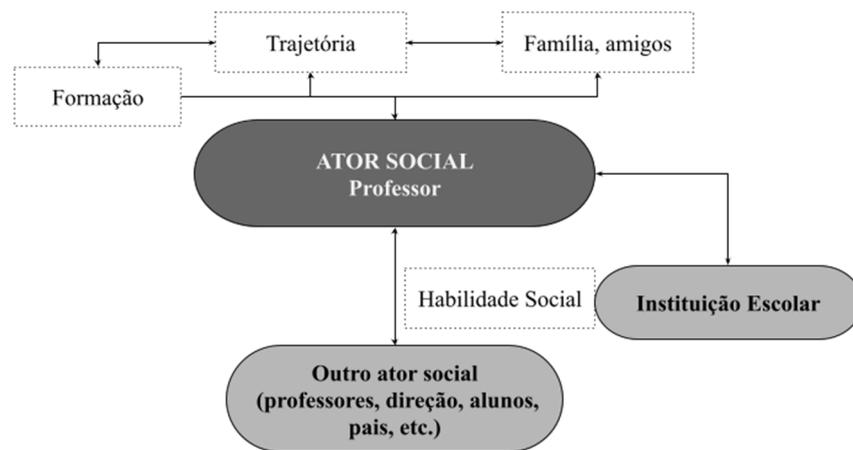
Os professores ressignificam o seu ensino, as suas práticas pedagógicas, trocando ideias com outros professores de outras áreas de conhecimento e modificando a instituição escolar no contexto da virtualização. Os professores habilidosos estariam contribuindo para a metamorfose do trabalho docente, incentivando e agitando o meio escolar através da colaboração entre seus pares. As mudanças não ocorrem por imposições ou reformas com lógicas centralistas, visto que houve muitas reformas no currículo, mas os ambientes educativos ficaram intactos. Mas, como afirma Nóvoa (2022), será feito por iniciativas locais, no envolvimento entre os professores e a sociedade, “a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar” (NÓVOA, 2022, p. 68).

Diante do contexto apresentado, ao delinear os aspectos que podem estar relacionados com o envolvimento dos professores na utilização de estratégias pedagógicas que podem fornecer subsídios importantes para reconhecer suas habilidades sociais, na tentativa de promover o protagonismo dos agentes presentes na instituição escolar, especialmente quando eles se deparam com a exigência de readequar o processo de ensino-aprendizagem tão rapidamente como no caso da virtualização que está ocorrendo nas escolas.

A reflexão sobre a habilidade social de um ator como o professor advém através das lutas entre os campos que compõem o ambiente escolar e a habilidade social que os atores têm dentro desses campos. Destacamos como campo o conceito da Teoria dos Campos de Ação Estratégica de Neil Fligstein e Doug McAdam (2012). Os campos seriam arenas socialmente construídas onde atores com variados recursos buscam vantagens.

Assim, ao depender da perspectiva de análise adotada pelo pesquisador, um determinado campo é conformado pelas relações e interações entre seus agentes constitutivos (e, ainda, pelas relações com outros campos) ou é abordado como um agente inserido em uma estrutura de relações e interações com outros agentes que conformam um campo (SILVA, 2019). O professor não está só inserido no campo do ambiente escolar, mas em outros diversos campos que constantemente influenciam a sua habilidade social nas suas diversas interações (fig. 9).

Figura 9 - Organograma sobre o professor como ator social



Fonte: Elaborado pela autora.

O conceito de habilidade social torna os professores criadores do seu próprio processo de ensino, e não só reprodutores do sistema em que estão inseridos. Os professores tornam-se transformadores e, conseqüentemente, ocorre a constituição das escolas como esferas públicas democráticas, ou seja, o educador com a capacidade de combinar reflexão e ação impulsionadora de conhecimentos críticos à injustiça e à exploração, formando um espaço escolar de práticas sociais de justiça e igualdade, onde as discussões sobre as questões públicas estejam presentes no fazer educativo (GIROUX, 1997; McLaren, 2000.) .

As tensões sobre hierarquia, controle do conhecimento, a virtualização e os sentidos da formação escolar são pistas iniciais para compor um panorama mais complexo do objeto de estudo, com a reflexão da posição dos professores enquanto sua trajetória, mobilização dos capitais sociais (BOURDIEU, 2007) e o seu papel mediador oferecido pela habilidade social. Além de envolver o que há de novo na realidade dos alunos e na instituição escolar, em uma

apropriação criativa para o processo pedagógico, desnaturalizando e estranhando o seu cotidiano, principalmente, no contexto da virtualização do ensino.

A sociedade está em constante mudança, marcada por avanços tecnológicos, comunicacionais, econômicos e socioculturais. Além do aumento das desigualdades sociais, econômicas e educacionais (LARANJEIRA; IRIART; RODRIGUES, 2016) devido a pandemia do coronavírus, a virtualização da instituição escolar se relaciona diretamente com essas mudanças, alterando significativamente o comportamento dos agentes sociais, o que vai exigir a mobilização de sua habilidade (fig. 10).

Figura 10 - Diagrama sobre habilidade social e a virtualização no contexto escolar



Fonte: elaborado pela autora.

A adoção de novas tecnologias pode servir como pretexto para se interrogar sobre a atual maneira de se trabalhar (sala de aula), e refletir que essas tecnologias podem servir de pretexto ou impulso para alavancar novas maneiras de trabalho. Segundo Dwyer (2004), são exemplos de tecnologias usadas em sala de aula as questões de múltipla escolha (corrigidas pelo computador), vídeos, slides e etc., porém essas mudanças vieram através do controle do professor no uso da tecnologia. O digital não é apenas mais uma “tecnologia” para ser usada como ferramenta em sala de aula. Ele instaura uma nova relação com o conhecimento e, por

isso mesmo, uma nova relação pedagógica, redefinindo o lugar e o trabalho docente (NÓVOA, 2022, p. 50).

O princípio da conectividade, e da urgência da conectividade, estabelece novas formas de ação de professor e uma nova relação com o conhecimento profissional docente. Integrar o digital no trabalho docente é mais do que incorporar uma “tecnologia”, é reconhecer as reverberações que os novos modos de ser, de agir e de pensar – constituídos na era digital – provocam na escola e ser capaz de os integrar como referências fundamentais no reposicionamento dos professores. Neste sentido, a questão da autoria pedagógica do professor é decisiva para pensar as mudanças na educação e na escola (NÓVOA, 2022, p. 50).

3.2 Trabalho docente e a virtualização da educação

Não podemos ignorar o impacto que a revolução digital teve na educação, principalmente no trabalho docente. As transformações são amplas e complexas, diferente do que a maioria dos professores aprenderam em suas formações e em experiência em sala de aula. Essas novas experiências fazem com que muitos desses professores adquiram novas habilidades para serem utilizadas no ensino remoto, modificando seu trabalho docente com a utilização da tecnologia e tornando-se um professor hábil.

A prática educativa está reavaliando seu papel, conteúdo e métodos para se adequar às demandas de uma sociedade comunicacional, informatizada e globalizada. Diante de novos tempos e novas demandas da sociedade, dos saberes, dos alunos, dos diferentes mundos culturais e midiáticos, os professores, por sua vez, enfrentam o desafio de reexaminar sua prática educativa e seu modo de trabalhar, incluindo sua pedagogia, como específicos do sistema de saberes da prática docente (MENDONÇA, 2007).

A forma como o tempo e o espaço em que está organizada a escola afeta profundamente a prática pedagógica: o tempo de começar e de terminar a aula, o tempo de cada conteúdo, de cada disciplina, de cada bimestre, de cada semestre, de cada ciclo, de cada ano letivo, de cada aula, do recreio, de contato com os colegas de trabalho, de relação com os alunos, de uso do quadro de giz, do livro didático, do computador, da fala, das discussões, conflitos e consensos, das reuniões, das festas, de trabalho, de lazer, de descanso (MILL, 2009). Análise semelhante é feita aos espaços escolares. Entretanto, com o ensino remoto decorrente da virtualização escolar, o trabalho docente modificou-se drasticamente, com a sala de aula indo para o ambiente doméstico, para o *home office*.

Este ambiente organiza uma determinada maneira de “fazer escola”. Há atividades que se adequam a este ambiente, outras não. É adequado para dar aulas, para cumprir um determinado programa de ensino, para um trabalho individual dos professores. Não é adequado para estudar e trabalhar com os outros, para realizar atividades diferentes, para fazer pesquisa, para diálogo e cooperação, para um trabalho colaborativo dos professores (NÓVOA, 2022, p. 44).

De acordo com Pierre Lévy (1999), o contexto do ciberespaço, da cibercultura, da realidade virtual e das comunidades virtuais de aprendizagem tem afetado, em especial, o modo como as pessoas aprendem, como se relacionam com a informação disponível e com a construção do conhecimento, ensejando o surgimento de novas práticas educacionais. Porém, esse contexto direciona ao discurso que reduz a educação em três pontos comuns: a redução da educação da aprendizagem; a construção de uma visão hiperpersonalizada das aprendizagens; e a defesa de uma perspectiva consumista da educação (NÓVOA, 2022).

Para Nóvoa (2022), cria-se a ilusão de que a educação está em todos os lugares e em todos os tempos e acontece “naturalmente” num conjunto de ambientes, sobretudo familiar e virtual. Pensa-se que não precisa mais de um ambiente físico escolar, pois o aprender será a “distância”, com acesso a diferentes “orientadores” ou “tutores” das aprendizagens, ou que a pedagogia, enquanto conhecimento especializado dos professores, será substituída pelas tecnologias, “pela inteligência artificial”.

No trabalho docente, precisamos do outro. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores e dos alunos. As tecnologias digitais são essenciais, mas não esgotam as possibilidades do trabalho docente. O professor hábil trabalha de forma colaborativa com os outros, utilizando a tecnologia como uma ferramenta. Com o seu conhecimento próprio e a sua experiência profissional, tenta transformar a escola (NÓVOA, 2022).

No contexto atual, não é possível refletir sobre a educação e o trabalho docente sem o uso das tecnologias e a virtualidade. Encontramos três tipos de professores: os que se influenciam e aderem às novidades tecnológicas, sem transformá-las em outras propostas pedagógicas (mantendo suas aulas tradicionais no virtual); os que se recusam a debater, a utilizar as tecnologias até que tudo volte ao “normal”, uma resignação do seu trabalho pedagógico; e os professores que conhecem as possibilidades e os limites das tecnologias, sem cair no reducionismo de que não precisa mais da escola. Assim, Manuel Castells (2003, p. 211) afirma que a internet e a tecnologia educacional em geral só são vantajosas quando os professores se mostram preparados.

Segundo Prensky (2001), os professores atuais têm que aprender a se comunicar na língua e estilo de seus estudantes. Isto não significa mudar o significado do que é importante, ou das boas habilidades de pensamento, mas significa ir mais rápido, menos passo a passo, mais em paralelo, com mais acesso aleatório, entre outras coisas.

Através da urgência da pandemia do Covid-19, foram utilizados indiscriminadamente os meios digitais como forma de manter uma continuidade no ensino, para não cortar todos os laços com os alunos. Mas isso não pode ser utilizado para definir o trabalho docente e o futuro da escola. Para Nóvoa (2022, p. 46), os professores têm um papel fundamental na criação das melhores condições para que esta relação tenha lugar. O digital pode ser útil para manter os laços, mas nunca substituirá o encontro humano.

A forma de ensinar, a organização da escola, tem sido concebida, tanto nas suas formas quanto no conteúdo, estritamente relacionada aos modelos organizacionais do trabalho produtivo e à regulamentação dos comportamentos e atitudes que sustentam a racionalização das sociedades modernas pelo Estado (TARDIFF; LESSAR, 2007, p. 24). Dessa forma, encontra-se uma nova lógica educativa que tem procurado "reinventar" e "redesenhar" a educação, através da privatização, do empreendedorismo e do digital. Em que os professores e as escolas seriam dispensáveis ou, pelo menos, teriam um papel secundário na educação do futuro (NÓVOA, 2022).

O professor hábil deve saber lidar com contingências situacionais. Assim, na presença de mais incertezas (o ensino remoto e o covid-19) ou turbulência social, pode ter uma função crucial para manter os laços unidos ou incentivar o grupo de professores a trabalhos colaborativos (FLIGSTEIN, 2007). "O ensinar torna-se uma atividade de improvisação ou mesmo da idiosincrasia de cada professor". Afinal, segundo Tardiff e Lessar (2007), a profissão de professor é um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização.

3.3 Tecnologias digitais em tempos de ensino remoto e os professores

O processo de ensino e aprendizagem vem se reformulando para se adequar à nova realidade das mídias digitais. O ensinar e o aprender são processos que exigem constante ressignificação (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p. 31), e com as Tecnologias Digitais e Virtuais (TDV) é necessário a educação repensar a sua prática pedagógica. Nesse contexto de pandemia, os professores foram estimulados a conhecer e a utilizar plataformas virtuais e digitais, possibilitando aprendizagens colaborativas.

Na verdade, as melhores respostas à pandemia foram resultado da colaboração entre grupos de professores, da mesma escola e de escolas diferentes, que foram capazes de apresentar ideias e projectos inovadores, mantendo os vínculos com os alunos e mobilizando-os do ponto de vista das aprendizagens (NÓVOA, 2022, p. 29).

Para Oliveira, Silva e Silva. (2020), os professores precisam repensar seus modos de atuação, compreender as tecnologias digitais e virtuais para integrá-las ao ensino, utilizando-as de forma crítica, reflexiva e significativa. Para Dale (2008, p. 210), o uso das TDV, atualmente, tende a ser limitado. Para o autor, o uso das tecnologias digitais e virtuais na educação é muito conservador, e as possibilidades não são exploradas pela escola (DALE, 2008). As mídias digitais ficam restritas a uma ideologia do “*back to basic*” (a escola mínima de antigamente, do “ler, escrever e contar”) ou em inúmeros projetos que revelam a dificuldade para renovar as práticas pedagógicas (NÓVOA, 2022, p. 59).

Assim, a escola precisa reestruturar seus projetos e propostas pedagógicas e estabelecer novos caminhos. O professor, como desafio, deve observar essas mudanças para compreendê-las no seu trabalho pedagógico e atualizá-lo (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020).

O digital produziu uma mudança na discursividade do mundo [...] nas relações históricas, sociais e ideológicas, na constituição dos sujeitos e dos sentidos, mas também na forma dos relacionamentos, do trabalho, da mobilidade, dos encontros, até mesmo do fazer científico, do qual faz parte a maneira de sua produção e seus meios de circulação. (DIAS, 2016, p. 9).

A tecnologia chega à escola através do modelo do currículo, como se fosse outra matéria. Segundo Dale (2008),

A entrada da tecnologia na escola não quer dizer que nós temos que ter aulas sobre TIC, mas o modo através do qual elas são interpretadas e implementadas é o modo como executamos um currículo novo. Em geral essa modalidade é o que nós poderíamos chamar domesticação. Porém, se fizermos isso, vamos encontrar pessoas usando TIC na escola porque estão lá, não porque ajudam. Essas pessoas não conseguem imaginá-las fora de situações didáticas convencionais e acabam deixando de explorar suas possibilidades. Portanto, não creio, por exemplo, que até o momento as TIC tenham significado algum tipo de mudança no que já era feito pelo professor – mas eu penso que as TIC têm o potencial de nos permitir fazer coisas diferentes na educação (DALE, 2008, p. 211).

Para o autor, os professores tentam colocar as tecnologias no padrão normal de ensino. As tecnologias virtuais e digitais são mais utilizadas pelos alunos, que acabam tendo mais experiência com elas do que os professores. O professor não é mais a única fonte de conhecimento na sala de aula. Assim, resulta numa espécie de mudança de ensino-aprendizado, os professores possibilitando o aprendizado através de uma série de mídias. Os computadores, por exemplo, não são uma disciplina, são uma forma de aprendizado, uma ferramenta. Segundo Dale (2008), a tecnologia por si só não é nada, ou seja, “um mínimo irreduzível de discernimento do professor é necessário para que o aprendizado possa acontecer”. Logo, o computador não pode fazer tudo, ou seja, tecnologias não educam ninguém. O professor precisa ser capaz de tomar decisões (DALE, 2008, p. 213).

Os professores na sociedade digital precisam, constantemente, intensificar o seu pensamento interativo, complexo e transversal (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020), que os inspire a criar dinâmicas de aprendizagem. Isso lhe exige, além de formações continuadas, um próprio olhar acerca da sua própria formação e sobre os processos de ensino-aprendizagem. Nóvoa (2001) entende que, mais importante do que formar, é formar-se, e que o aprender contínuo é essencial à profissão docente, sendo marcado pela própria pessoa do professor, como agente, entendendo a instituição escolar como um espaço de crescimento profissional permanente.

É importante salientar que os professores e os alunos estejam inseridos no meio digital, o que evidência, como mostrado acima, a necessidade de promover o letramento digital, como afirma Cani (2019),

Aquisição de habilidades, competências e atitudes voltadas ao uso das tecnologias digitais para localizar, selecionar, organizar, explorar, utilizar, produzir e compartilhar informações de forma crítica, ética, criativa, independente, reflexiva e segura para lazer, trabalho, socialização e aprendizagem, nas esferas educacionais, sociais, políticas, culturais ou econômicas, em diferentes formatos, gêneros e mídias, visando à inserção do cidadão no mundo contemporâneo por meio da educação (CANI, 2019, p. 64).

Na imposição da virtualização no ensino através da pandemia do covid-19, necessita-se que os professores desenvolvam habilidades, competências e atitudes mencionadas acima pela autora. As tecnologias digitais e virtuais tornam-se aliadas no processo pedagógico, impõem a professores e alunos a mobilização de novos valores e prioridades, como novos letramentos, novas práticas, novos meios de construir o conhecimento e de estabelecer comunicação. Segundo NÓVOA (2022), nesse novo modelo escolar “têm de ser espaços abertos, adaptáveis e flexíveis, com condições para estudo individual e em grupo, com lugares para pesquisa, para uso das tecnologias digitais, para uma relação de trabalho entre alunos e entre alunos e professores.”

Cani (2020) utiliza-se da autora Redecker (2017 *apud* CANI, 2020) ao apresentar características de proficiência dos professores em tecnologias digitais. Dentre várias pesquisas realizadas, destacam-se estratégias de formação com a implementação de ferramentas digitais em práticas pedagógicas. Eles atendem, segundo Cani (2020a), educadores de todos os níveis educacionais (educação básica e superior); o documento ressalta aspectos necessários às atividades profissionais dos educadores:

Área 1: Engajamento Profissional - Utilizar tecnologias digitais para comunicação, colaboração e desenvolvimento profissional.

Área 2: Recursos Digitais - Fornecer, criar e compartilhar recursos digitais.

Área 3: Ensino e Aprendizagem - Gerenciar e orquestrar o uso de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem.

Área 4: Avaliação - Usar tecnologias digitais e estratégias para melhorar a avaliação.

Área 5: Empoderamento dos Alunos - Usar tecnologias digitais para melhorar a inclusão, personalização e engajamento ativo dos alunos.

Área 6: Promoção da Competência Digital dos Aprendizes - Permitir que os alunos utilizem de forma criativa e responsável as tecnologias digitais para informação, comunicação, criação de conteúdo, bem-estar e resolução de problemas (REDECKER, 2017, p. 16, CANI, 2020, p. 30).

Essas seis subdivisões constituem estratégias necessárias aos professores como auxílio para renovar a educação. Cani (2020a) apresenta fases subsequentes de aprendizagens cognitivas à expansão de seus conhecimentos a respeito das TDIC, uma classificação não estática. Divididas em etapas, a autora expõe características para níveis de proficiência em tecnologias digitais. O propósito do quadro de níveis de proficiência digital dos professores é oferecer suporte para a autoavaliação de profissionais da educação como estratégia de desenvolvimento contínuo. O quadro abaixo auxiliará como subsídio para caracterizar o professor hábil no contexto da virtualização escolar.

Quadro 1 - Níveis de Proficiência Digital dos Professores

A1: Recém-Chegado	Embora ciente do potencial das tecnologias digitais para melhorar sua prática pedagógica, teve pouco contato com tais recursos, necessitando de orientação e incentivo para expandir seu repertório e aplicar sua competência digital existente no campo pedagógico.
A2: Explorador	Ciente do potencial das tecnologias digitais, possui interesse em explorá-las para melhorar sua prática pedagógica. Embora utilize as tecnologias digitais em algumas áreas, não segue uma abordagem muito consistente. Necessita de encorajamento, percepção e inspiração por meio de exemplos ou orientações de pares mais experientes em um intercâmbio colaborativo.
B1: Integrador	Experimenta as tecnologias digitais em variados contextos e propósitos, integrando-as criticamente em suas práticas profissionais. Anseia expandir seus conhecimentos tecnológicos; no entanto, ainda necessita entender melhor e propósitos das ferramentas digitais. Necessita de um tempo maior de experimentação e reflexão de forma colaborativa e troca de conhecimento para se tornar especialista.
B2: Especialista	Utiliza variedades de tecnologia digitais com confiança, criatividade e criticidade para aprimorar suas práticas pedagógicas. Além de selecionar tecnologias digitais para propósitos particulares, percebe os benefícios e as desvantagens em seus usos. Aberto a novas ideias, reconhece que ainda há muitas experiências a serem vividas por meio das tecnologias digitais.
C1: Líder	Apresenta uma abordagem consistente e abrangente para o uso das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas e, contando com um repertório de estratégias digitais, escolhe as mais adequadas para qualquer situação. Refletindo continuamente sobre suas práticas, ele se mantém atualizado e serve como fonte de inspiração para outros pares.
C2: Pioneiro	Questiona a adequação de práticas digitais e pedagógicas contemporâneas, preocupado com as limitações ou desvantagens dessas práticas impulsionadas pela intenção de inovar a educação. Experimenta as tecnologias digitais altamente inovadoras e complexas e/ou desenvolve novas abordagens pedagógicas, sendo exemplo para jovens professores.

Fonte: CANI (2020a, p. 71-74), baseada em REDECKER (2017).

No cenário social atual, o professor foi chamado a lidar com essas múltiplas linguagens e com a complexidade de criar metodologias que demandam o uso das tecnologias digitais e virtuais, ou seja, precisa estar adaptado ao ensino emergencial remoto. Vê-se nessa contingência de lidar com uma nova temporalidade, com outras linguagens para proporcionar a continuidade da educação para os alunos. Eles possuem um papel essencial nessa nova temporalidade. Através do seu conhecimento e a sua experiência profissional, possuem maior responsabilidade para as transformações que estão ocorrendo nas escolas. Para isso, devem criar laços colaborativos e construir pontes, dentro e fora da profissão, na escola e na sociedade (NÓVOA, 2022).

4 ESTRATÉGIA METODOLÓGICA: ACESSANDO OS PROFESSORES HÁBEIS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E VIRTUAIS

Com o intuito de percebermos e compreendermos a própria ação estratégica dos atores sociais envolvidos e suas habilidades sociais construídas na escola no contexto da virtualização escolar, colocou-se a necessidade de produzir um estudo que possibilitasse a observação dentro do ambiente escolar e a análise aprofundada de universos circunscritos, a partir da relação de proximidade da pesquisadora com o campo. Assim, a pesquisa torna-se uma composição de estudos, práticas, trocas, questionamentos e problematizações frente às contradições cotidianas do ambiente escolar processadas tanto pelos pesquisados como pela pesquisadora. Consideramos as sínteses e reflexões aqui produzidas por aquilo que Wright Mills define como Artesanato Intelectual (2009).

Desse modo, o presente capítulo procura mostrar os achados que possibilitaram as análises desta pesquisa e, simultaneamente, impossibilitaram outras análises e outros caminhos para ela. Ao apresentar as expectativas, as dificuldades e a coleta dos dados desde a primeira entrada em campo até o momento final da pesquisa, procuramos destrinchar e tornar mais visível a transformação que apresentamos neste trabalho. Para tanto, apresento, primeiro, o espaço de estudo e as técnicas utilizadas. Em seguida, a coleta dos dados e, por fim, a análise desses.

4.1 Tipo de estudo

Essa investigação foi de natureza qualitativa, cujo objetivo foi compreender, mapear e discutir a temática dos professores no contexto da virtualização escolar. Utiliza-se, também, a pesquisa documental, através dos documentos públicos e a revisão bibliográfica existente sobre o tema para contextualizar o leitor.

A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo, cujo objetivo era entender, mapear e discutir a temática pautada acima. Utiliza-se, também, a análise de múltiplos casos (GIL, 2002; YIN, 2001) e a revisão bibliográfica existente sobre o tema para contextualizar o leitor.

Para Minayo (2010), a pesquisa qualitativa permite a descoberta de processos sociais pouco conhecidos referentes a grupos específicos, promove a construção de novas abordagens, a revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação:

Define-se pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo. Dessa forma, também é utilizado para a criação de novas hipóteses, construção de indicadores qualitativos, variáveis e tipologias. (MINAYO, 2010, p.57)

A metodologia qualitativa possibilita que se compreenda os discursos presentes na ação dos atores habilitados ao analisar o seu contexto em que está sendo formulada. Segundo Silveira e Córdova (2009, p.32), esse tipo de pesquisa “preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO *et al*, 2002, p. 22).

Segundo Flick (2004, p. 17), “a relevância da pesquisa qualitativa para o estudo das relações sociais deve-se pelo fato da pluralização das esferas da vida”. A dissertação buscou analisar o enfoque do papel dos professores como atores sociais hábeis no seu contexto da virtualização escolar através da habilidade social que emana durante a sua atuação. Dessa forma, o método qualitativo mostrou-se a melhor alternativa para analisar essas singularidades e não tendências, como no método de análise quantitativa.

Para contextualizar o leitor, na esfera escolar foi utilizada, também, a análise documental das seguintes fontes oficiais: a Base Nacional Curricular Comum (Lei 13.415/17), a Reforma Curricular do Ensino Médio (MP nº 746/2016), a Medida Provisória nº 934/20 (Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020), a Exposição de Motivos nº 00020/2020/MEC, do Ministério da Educação (MEC) e os decretos que estabeleceram o ensino remoto na educação brasileira.

A pesquisa documental facilitou compararmos os discursos dos entrevistados com os discursos oficiais. De acordo com Flick (2004, p. 213) "Os documentos podem ser interessantes pelo que deixam de fora, assim como pelo que contêm. Eles não refletem, simplesmente, mas também constroem a realidade social e as versões dos eventos."

Por essas características, selecionamos como metodologia a pesquisa descritiva-exploratória a ida a campo, o instrumento de coletas de dados da observação participante, para

ser o principal instrumento de acesso ao campo e das entrevistas. A escolha desse método é pela interação entre o pesquisador-pesquisado com ênfase no cotidiano e no subjetivo, situando os sujeitos investigados em um contexto histórico e social. É um processo de comunicação e alteridade para analisar a organização social, o que facilita a análise da habilidade social presente nos atores habilidosos.

A metodologia desse estudo visou à análise dos atributos que compõem um ator hábil envolvido com a atual exigência de virtualização do ensino na realidade escolar; a observação do desenvolvimento das suas experiências, destacando suas características e habilidades; e, em sendo esse o professor, a avaliação do seu papel habilidoso desempenhado para avançar pedagogicamente por meio do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação na sua prática de ensino.

O estudo dessas questões estabeleceu como eixos estruturantes da pesquisa: avaliar a habilidade social que o professor possui para modificar a organização escolar em sua volta ou mantê-la, sem deixar de, nesse processo, evidenciar as relações e as disputas desenvolvidas nesses espaços, em torno da questão em prática, ou seja, a virtualização de práticas pedagógicas. Destacado esse escopo mais geral da pesquisa realizada, também foi possível observar as possibilidades de reconhecer a dinâmica escolar, suas regras, recursos e resistências; a formação do professor, sua trajetória pessoal e interesse por inovações didáticas baseadas em tecnologias digitais e virtuais; a tática utilizada de assumir o ponto de vista de outros atores para persuadi-los a cooperar; a posição do professor ao uso das ferramentas pedagógicas; o seu papel mediador; como ele interage dentro do contexto da virtualização da sala de aula; o fato de debater as estruturas e relações em que está inserido; e como os ambientes de colaboração podem contribuir para o melhor desempenho do ambiente escolar.

Através das análises dos eixos estruturantes, revelaram-se as seguintes dimensões da pesquisa: a experiência com o ensino em remoto e em Ensino a Distância (EAD); trajetória (passado, presente e futuro); expectativas; motivação (desafios); aspectos gerais sobre os atores hábeis e a virtualização (individuais e coletivos); e cooperação, colaboração, negociação e conflitos com os outros atores. Foi importante constatar elementos sobre a imersão desses atores, dando conta daquilo que lhes é contextualmente imposto, institucionalmente prescrito e o que efetivamente conseguem e podem fazer.

Assim, para explicar a proposta da pesquisa, a perspectiva qualitativa de investigação foi priorizada, uma vez que o problema de pesquisa e as características do objeto de estudo demandam a busca de significados, de interpretações e de entendimento dos sujeitos *in loco* pelo pesquisador (infelizmente pela crise sanitária do covid-19, boa parte da pesquisa foi

realizada virtualmente). É a constituição de uma relação intersubjetiva entre pesquisador e pesquisado que contribuem para captar os sentidos de discursos, ações e sensações. Assim, de acordo com Ludke, “ao retratar o cotidiano escolar em toda sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade” (1986, p.24).

4.2 O espaço de estudo

Conforme mencionado, o estudo sobre a imposição da virtualização no ensino provoca os professores, favorecendo o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nas suas práticas escolares, e a medida em que a reação deles agita o meio escolar em que estão inseridos, tornando-os atores hábeis. Foi realizado em duas escolas da Região Metropolitana de Porto Alegre, do Estado do Rio Grande do Sul.

A definição das escolas foi motivada, principalmente, pela localização geográfica (São Leopoldo e Porto Alegre), pelo vínculo prévio que a pesquisadora já possuía (favorecendo a entrada no campo), por serem escolas públicas (municipal e estadual) e de periferia. As escolas de periferia possuem singularidades e dificuldades diferentes das escolas particulares, principalmente, porque as primeiras demoraram para iniciar o ensino remoto, enquanto as escolas particulares já haviam iniciado.

Ao estabelecer as escolas pesquisadas, foram estabelecidos os grupos de professores que seriam entrevistados e a limitação do campo. Dessa maneira, foram convidados os professores dos Anos Finais de ambas as escolas. A escolha prioritária do Ensino Fundamental Anos Finais, e não de outros grupos, foi devido a poder realizar as correlações e comparações entre uma escola municipal e estadual, já que a primeira não oferece o Ensino Médio.

A Escola Municipal X localiza-se na periferia de São Leopoldo e atende aproximadamente mil estudantes de classe média baixa, a maioria dos quais mora nas suas proximidades. A comunidade escolar se faz presente quando solicitada. Muitos responsáveis pelos estudantes não são parentes em primeiro grau e não têm seus estudos completos. Demandam expectativas aos jovens a partir das oportunidades que tiveram ou não em sua vida escolar e profissional.

A escola possui ótima infraestrutura, com os alunos utilizando camisetas de uniforme da escola ou da prefeitura de São Leopoldo. As salas de aula, em sua maioria, dispõem de ar-condicionado, televisões para a utilização de notebook ou DVDs e em algumas salas dispõem

das telas interativas (lousas digitais). Atualmente, há a construção da quadra poliesportiva, projeto tão aguardado e fruto de luta feita pela comunidade escolar.

No ensino fundamental dos anos finais trabalham em média dezessete professores divididos entre as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Inglês, Educação Física, Artes, História, Geografia, Ensino Religioso (carga horária complementar das disciplinas de Português e Matemática), História e Sociologia.

A escola estadual Y localiza-se na periferia da cidade de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, precisamente na região do extremo-sul. Atende aproximadamente 1625 estudantes⁷ matriculados de classe média baixa. A comunidade escolar, como na escola municipal, se faz presente quando solicitada. Contudo, apesar das semelhanças, a escola Estadual possui muitos jovens de diferentes realidades e contextos sociais. Muitos viram, no decorrer do ano de 2021, diminuir seu poder aquisitivo, ocorrendo o seu empobrecimento, o que dificultou ainda mais o acesso às ferramentas tecnológicas.

A infraestrutura carece de televisões ou ferramentas tecnológicas nas salas de aula; a escola disponibiliza internet, porém o sinal é fraco e, como são muitos alunos e professores utilizando, não se consegue realizar, por exemplo, uma pesquisa. A lousa digital encontra-se na biblioteca e na sala de informática; para a utilização dessas ferramentas, o professor deve agendar com antecedência. A escola apresenta em média vinte professores que lecionam para o ensino fundamental anos finais e o ensino médio (para o fechamento de carga horária) em diversas disciplinas. Em novembro de 2020, foram disponibilizados para os professores da rede estadual os Chromebook⁸ para o serviço em home-office, na utilização e nos planejamentos das aulas no modelo híbrido.

Ambas as escolas possuem uma comunidade que apresenta diversidade ideológica, cultural, religiosa, social e econômica, cujas diferenças parecem ter sido acentuadas no atual contexto político do país. Segundo Kern (2018, p. 97), apesar de a escola ser uma organização relativamente padronizada, existem características de funcionamento específicas de cada lugar, que variam conforme a ação dos atores inseridos. Esses elementos são ricos para a relativização, o estranhamento e a interpretação em construção sobre cada espaço escolar. A escolha serviu para compararmos as potencialidades e as dificuldades relatadas pelos docentes no ensino das

⁷ Dados retirados no Censo Escolar 2017 – Matrícula Inicial por escola, segundo a etapa e modalidade de ensino – Rede Estadual – RS – 2017. Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. <https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/estatisticas.jsp?ACAO=acao1> Acessado em: 03 de janeiro de 2022.

⁸ Pequenos notebooks em parceria com a Google for Education (GetEdu) e o governo do Estado do Rio Grande do Sul. <https://estado.rs.gov.br/governo-inicia-entrega-de-50-mil-chromebooks-para-a-rede-estadual>. Acessado em: 03 de janeiro de 2022.

tecnologias digitais de informação e comunicação em suas práticas escolares em diferentes contextos escolares.

O delineamento metodológico qualitativo iniciou-se através da pesquisa exploratória com três professores da disciplina de Sociologia que demonstraram interesse em relatar sua experiência utilizando as tecnologias virtuais e digitais. No início, o estudo buscava as experiências que esses professores tinham na sua prática docente ao utilizar a tecnologia.

Contudo, nestes relatos descortinou-se que eles conseguiam mobilizar, além dos alunos, outros colegas (tanto de sua área como de outras áreas/disciplinas). Verificamos, assim, um novo objeto de estudo: a habilidade social como forma de produzir cooperação de outros atores em torno de um projeto. Muitas dessas experiências estavam sendo aplicadas com outros professores mostrando a ação estratégica deles na utilização das novas metodologias ativas (sala invertida, uso do photoshop, internet, redes sociais, etc.), o que demonstra o interesse de mudar o que se chama pelo senso comum de sistema tradicional de educação (quadro e giz).

Após a pesquisa exploratória, começamos a delimitar o tema, o objeto de pesquisa, mobilizar algumas leituras exploratórias e o campo de análise. A investigação teve início com a delimitação do campo; desse modo é essencial que os entrevistados representem, de fato, as pessoas certas para responder às questões norteadoras do estudo. Com base nesse pressuposto, iniciaram-se os contatos com os professores e as autorizações para as observações das aulas online. Foram observadas, também, conselhos de classe e reuniões administrativas e pedagógicas, para a compreensão da posição dos atores sociais no campo em que estão inseridos. A partir das observações, começamos a selecionar os professores que possuíam as características e habilidades com as tecnologias virtuais e digitais. Outro fator que contribuiu para a escolha foi a disponibilidade.

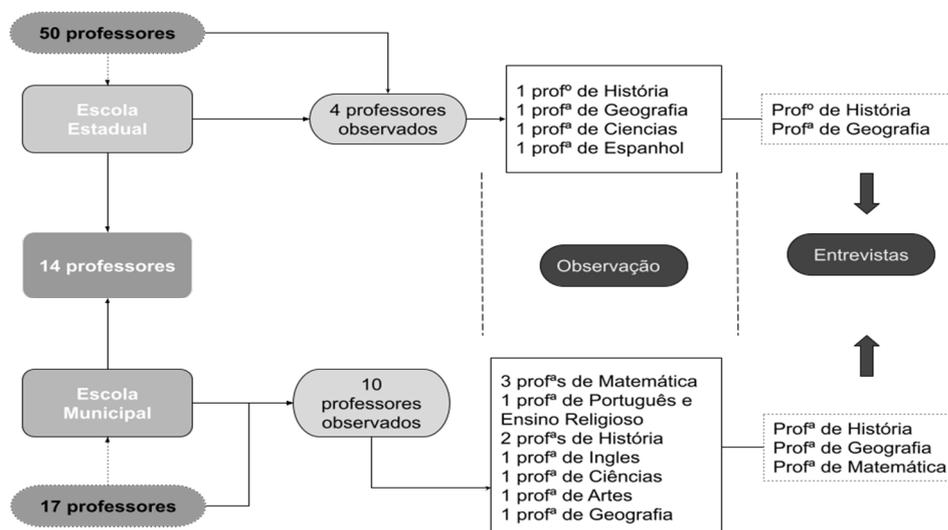
O campo foi realizado no ano de 2021, com o início do mês abril através dos contatos das equipes diretivas. As equipes diretivas indicaram para pesquisadora os contatos dos professores. No mesmo mês a pesquisadora iniciou as observações das aulas on-line dos professores que se mostraram interessados e abertos a proposta. As observações se estenderam até o início do recesso escolar, dezoito de julho, sendo retomada em agosto. Iniciou-se as entrevistas no mês de setembro, através das disponibilidades dos professores. O contato com a direção das escolas ocorreu por WhatsApp e pela visita presencial. Com os professores, no primeiro momento, ocorreu de forma on-line, incluindo as observações. E no segundo momento as entrevistas foram realizadas presencialmente. Transcorreram algumas dificuldades enfrentadas para a realização do campo, como: o contexto sanitário da pandemia (que dificultou o acesso ao campo presencialmente), a disponibilidade de alguns professores para participar

das entrevistas e das observações das aulas. Alguns, quando descobriram que seriam entrevistas e que não seriam aplicados questionários, desistiram. Esse fato ocorreu na escola estadual, na qual os professores mostraram-se mais receosos: do universo de 50 professores, foram observados 4 professores e entrevistados dois. Já os professores da rede municipal de ensino de São Leopoldo mostraram-se solícitos ao participar da pesquisa: dos 17 professores foram observados 10 e entrevistados 3. No total foram: 14 professores, 23 observações e 5 entrevistas.

Infelizmente, como mencionado no parágrafo anterior, devido a pandemia, o retorno presencial, a sobrecarga de trabalho e os horários dos professores contados o número de entrevistas acabou sendo prejudica. Outro fator que contribui para a baixa quantidade de entrevistas foi conciliar o horário do trabalho profissional da pesquisadora com os pesquisados, visto que ela voltou a lecionar presencialmente. As entrevistas foram realizadas nos meses de setembro e outubro. Devido ao período de avaliações, trabalhos burocráticos dos professores e o fim do ano letivo não foram utilizados os meses de novembro e dezembro. Em suma, o campo durou sete meses, iniciando-se em abril e terminando no final do mês de outubro.

Abaixo o organograma (fig. 11) referente ao processo da formação do campo da pesquisa.

Figura 11 - Organograma referente ao campo de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Alguns aprendizados puderam ser retirados na pesquisa exploratória e nas observações das aulas online. Uma das mais relevantes é a importância de reconhecer como a realidade que se pretende estudar pode contribuir para a pesquisa sociológica de forma mais ampla. Essa

reflexão foi muito importante para este trabalho, pois, a partir desses momentos, foi possível compreender os limites de algumas abordagens, como a escolha de entrevistar um grupo de professores de diferentes áreas, e não só aos professores de Sociologia, por exemplo, devido à amplitude do conceito da habilidade social e dos poucos professores de Sociologia que lecionam e são formados na disciplina.

A primeira fase foi composta pela coleta de dados que busca compreender o atual contexto de imposição da virtualização no ensino no cotidiano dos professores, favorecendo o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nas suas práticas escolares, através da observação participante com os professores das escolas e a escrita do diário de campo. A observação é importante para podermos verificar se os educadores mais adeptos ao uso das TICs conseguem envolver e mobilizar mais alunos nas práticas virtuais, tornando-se entusiastas das práticas de ensino virtuais; se incentivam e induzem os seus colegas a desenvolver as práticas virtuais.

A segunda fase remete à coleta de dados que buscou atender à relação dos conceitos como ator hábil e a habilidade social, através das entrevistas semiestruturadas com os professores, a respeito de suas ações estratégicas no contexto da virtualização do ensino e suas compreensões sobre a habilidade social.

4.3 Técnicas de Pesquisa

A coleta dos dados realizou-se por quatro modelos, sendo o primeiro e principal a aplicação de entrevistas semiestruturadas, a observação participante a partir dos encontros das aulas virtuais e o diário de campo. Houve também o levantamento documental e bibliográfico. Esses modelos buscam operacionalizar os dados de três fontes diferentes: os professores, o contexto da virtualização escolar e a fonte textual, considerando os documentos sobre as especificidades sanitárias e a bibliografia sobre o tema.

Outra técnica de pesquisa que foi utilizada para chegar aos informantes foi a rede de relações que foi se estabelecendo ao longo do tempo em que a pesquisadora foi entrando no campo. Barnes (1987, p. 175) afirma: "as conexões interpessoais que surgem a partir da filiação a um grupo fazem parte da rede social total tanto quanto as que se vinculam às pessoas de grupos diferentes". O interessante é que uma análise da ação de uma rede revela, entre outras coisas, os limites e a estrutura interna dos grupos. Além de como estes limites interferem em um contexto mais amplo destes agrupamentos de pessoas (POSSAMAI, 2015, p. 20–21).

A escolha desse método é pela interação entre o pesquisador-pesquisado com ênfase no cotidiano e no subjetivo, situando os sujeitos investigados em um contexto histórico e social. É um processo de comunicação e alteridade para analisar a organização social, o que facilita a análise da habilidade social presente nos atores habilitados.

As entrevistas semiestruturadas foram escolhidas por melhor operacionalizar o problema de pesquisa através do conceito de habilidade social e professor como ator hábil. Ao utilizar esse instrumento de análise, ajuda a compreender as diferentes situações do sujeito em diferentes espaços sociais, o que ele está pensando, o que faz, sua compreensão do que faz, como escolhe ou define sua identidade e trajetória. A técnica de entrevista também se justifica como a melhor alternativa, pois ela “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152), além de possibilitar a coleta de dados objetivos e subjetivos (BONI, V.; QUARESMA, S. J., 2005).

O diário de campo foi elaborado ao longo das observações das aulas dos professores que aceitaram participar da pesquisa. É caracterizado como um documento íntimo e pessoal que, de forma geral, pode ser entendido como os registros dos acontecimentos, impressões e confissões do cotidiano, contendo juízos e comentários sobre o que foi observado (MALINOWSKI, 1997). Seus registros são extremamente relevantes, pois essa é a ferramenta que possibilita a ação reflexiva do pesquisador, contextualizando o processo de pesquisa e relacionando com os discursos dos pesquisados. O diário de campo é o espaço para o pesquisador avaliar sua ação em campo, suas dúvidas, seus erros e seus acertos, produzindo uma constante vigilância epistemológica (ECKERT, C; ROCHA, A. L. C; 1998).

Dessa forma, Triviños (1987) considera o diário de campo uma forma de complementação das informações sobre o cenário onde a pesquisa se desenvolve e onde estão envolvidos os sujeitos, a partir do registro de todas as informações que não sejam aquelas coletadas em contatos e entrevistas formais, em aplicação de questionários, formulários e na realização de grupos focais. Para o autor, as anotações realizadas no diário de campo, sejam elas referentes à pesquisa ou a processos de intervenção, podem ser entendidas como todo o processo de coleta e análise de informações, isto é, compreenderam descrições de fenômenos sociais, explicações levantadas sobre os mesmos e a compreensão da totalidade da situação em estudo ou em um atendimento.

O conteúdo do diário de campo foi relacionado às entrevistas, formando as dimensões de análises utilizadas nelas, além das sensações e percepções da pesquisadora. O diário de campo foi organizado em tópicos considerados importantes, contendo relatos dos entendimentos da pesquisadora a respeito do processo de pesquisa como um todo. Para melhor

organizar o material, todas as aulas foram gravadas e, posteriormente, descritas na íntegra para integrarem o diário de campo, organizado de acordo com os dias das observações.

Através das observações participantes e os conteúdos do diário de campo formaram-se seis dimensões de análise: experiência com o ensino remoto e em EaD; trajetória, subdividida em passado, presente e futuro; expectativas; motivação (desafio); aspectos gerais sobre os atores hábeis e a virtualização, subdivididos em individuais e coletivos; e cooperação com outros atores. Com essas dimensões, desenvolveram-se as perguntas das entrevistas e posteriormente as categorias de análise. Além da criação das dimensões de análise, as observações foram importantes para estabelecer os critérios dos professores que seriam entrevistados: de disponibilidade, habilidade social, compreensão das tecnologias digitais e virtuais, capacidade de interação com o grupo e colegas.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os professores de diferentes disciplinas nas duas escolas objeto deste estudo, uma vez que a questão em análise era o uso de tecnologias digitais e virtuais na prática de ensino, e não como ela ocorria em um ou outro componente curricular. As entrevistas foram divididas em seis dimensões pertinentes aos conceitos de análise do corpo teórico, que correspondem aos objetivos de investigação deste trabalho.

No primeiro momento, buscou-se traçar o perfil do educador de uma forma mais objetiva, em forma de questionário, traçando seus dados, como idade, gênero, escolaridade, formação acadêmica, pós-graduação, disciplina que leciona, carga horária semanal e tempo de escola. No segundo momento, já em formato de entrevista semiestruturada, foram aprofundados os dados sobre a sua experiência com as tecnologias virtuais e digitais, relações estabelecidas nos diversos grupos sociais, a utilização das TICs, trajetória acadêmica ou especializações, etc.

Após o levantamento do perfil dos entrevistados, foi apontada a necessidade de compreender como se forma o professor habilitado e quais são as características que compõem esse ator. Para isso, a primeira dimensão de análise foi a experiência com o ensino remoto e em ensino a distância. Esta parte da entrevista buscou recolher informações sobre a experiência da virtualização do professor dentro da sala de aula, o processo de adaptação do contexto do ensino remoto e pandemia, sua postura corporal nessa nova rotina de trabalho, se já possuía experiência nesse tipo de ensino e se aumentou sua carga horária na internet.

Sobre a trajetória individual, além da análise do perfil, foram investigadas as realizações de cursos e formações pelos professores sobre o uso de tecnologias, se estão realizando um curso de aperfeiçoamento ou se pretendem no futuro realizar, e a sua opinião sobre o modelo híbrido.

Na questão expectativa, os investigados foram indagados acerca das suas perspectivas sobre o modelo híbrido e sobre como é trabalhar no ensino remoto e como a virtualização vai influenciar no cotidiano escolar. Sobre a quarta dimensão, investigaram-se as motivações e desafios que levaram esse professor a utilizar e transformar sua metodologia.

Assim, as primeiras dimensões trataram de levantar as experiências e percepções dos professores no contexto da imposição da virtualização escolar na pandemia de COVID-19, além das suas experiências com o uso das tecnologias digitais e virtuais.

Na quinta dimensão, o tema central são os aspectos gerais sobre os atores hábeis e a virtualização, sendo subdividido em aspectos individuais e coletivos. No aspecto individual, parte-se do conceito de ator habilidoso e de habilidade social do Neil Fligstein (2007), em que o professor desenvolve atributos individuais que influenciam o seu campo, como seu empenho em identificar os desafios, modificar sua metodologia, compreender a especificidade de cada momento e da utilização das tecnologias digitais e virtuais; e no âmbito coletivo saber como as estruturas do campo funcionam, tanto no sentido dos grupos como institucional.

No último bloco de entrevista, abordou-se a cooperação com os outros atores sociais. A dimensão consiste em saber pelo ponto de vista do professor se há trocas entre os colegas e grupos. E se ele já tentou estimular outros colegas sobre o uso das tecnologias, sobre novas metodologias e métodos pedagógicos.

Essa variedade de procedimentos ocorre pela participação do observador no contexto de pesquisa; ao acompanhar a rotina dos pesquisados, faz um registro cada vez mais preciso e minucioso, que é utilizado em diferentes documentos, entrevistas, artefatos... Tudo o que colaborar para formar um quadro coerente sobre o que está sendo observado. O acompanhamento prolongado e as diferentes fontes de dados proporcionam comparar atitudes contraditórias, preencher lacunas e explorar o que não é evidente.

Portanto, com o desenvolvimento da pesquisa, levantou dados a partir dos professores, documentos e bibliografias, buscando localizar, dentro do campo educacional e social, os impactos que a imposição que o ensino provoca nos professores.

Ao final do processo de coletas de dados, foi possível obter: 1) 14 observações das aulas dos professores de Matemática, Português e Ensino Religioso, História, Inglês, Ciências, Artes, Geografia, Espanhol; 2) A observação da interação dos professores com 38 turmas que variam do sexto, sétimo, oitavo, nono, primeiro e segundo ano do Ensino Médio; e 3) 5 entrevistas aprofundadas com os professores das escolas pesquisadas.

4.4 Análise dos dados

A partir dos dados levantados, a fim de responder à pergunta central sobre como o atual contexto da imposição da virtualização do ensino provoca os professores, favorecendo o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nas suas práticas escolares, e em que medida a reação deles agita o meio escolar em que estão inseridos, foi elaborado um modelo analítico que considerou as contribuições teóricas que embasam a temática destacada, a realidade encontrada no campo, e como os dados brutos foram obtidos através das ferramentas metodológicas de pesquisa utilizadas.

A metodologia adotada para analisar os resultados foi a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), assim definida:

[...] um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 31).

Para Bardin (2011), quanto a esse processo de análise, são propostas três fases: a) a pré-análise composta por leitura flutuante, escolha dos documentos, formação das hipóteses e objetivos, análise documental, referência dos índices e a elaboração dos indicadores; b) a exploração do material; c) o tratamento dos resultados, a inferência e interpretação. Seguindo os procedimentos descritos por Bardin (2011), a análise partiu da organização do material, através das transcrições das entrevistas e das anotações do diário de campo em um documento digital. Assim, tínhamos todos os documentos digitalizados.

A exploração do material consiste na etapa mais duradoura desse processo. Ela é composta pela etapa da codificação, na qual foram feitos recortes em unidades de registro, ou seja, o menor recorte de ordem semântica que se liberta do texto, podendo ser uma palavra-chave, objetos ou personagens; como também em unidades de contexto, que deve fazer compreender as unidades de registro, tal qual está a frase para a palavra; e pela fase de categorização, onde os requisitos são a exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade.

A categorização é o agrupamento em razão de caracteres comuns dos elementos (unidade de registro) sob o título geral. Seus critérios podem ser léxicos, expressivos, sintáticos ou, como nesse caso, semânticos, que se caracterizam por serem agrupados por temas, por

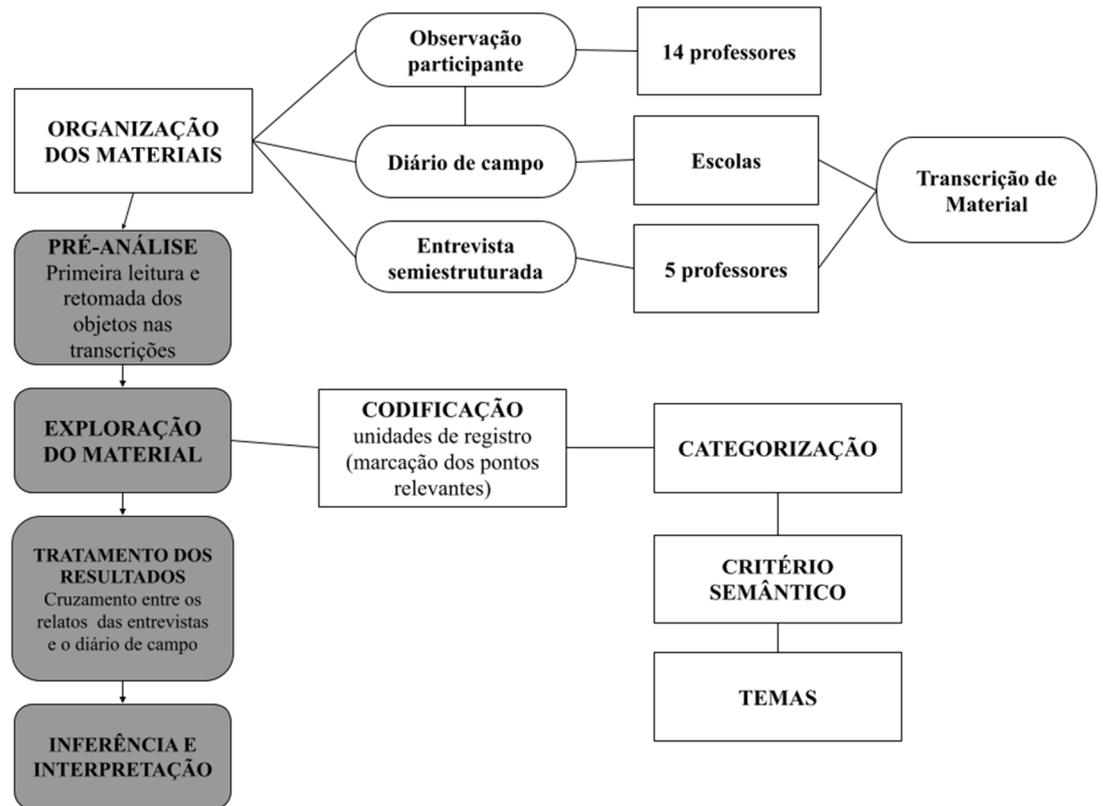
exemplo, todos os temas que significam habilidade social ficam agrupados na categoria habilidade social.

Seguindo esses procedimentos, o material será organizado através das transcrições do diário de campo e das entrevistas. Na fase de pró-análise, foi realizada uma primeira leitura, seguida de outra a partir da retomada dos objetivos do trabalho. Após este passo, iniciou-se a marcação dos pontos mais relevantes e, finalmente, a categorização dos resultados. Foram realizados cruzamentos entre os conteúdos das observações, do diário de campo e das entrevistas, assim ambos foram analisados em conjunto.

O estabelecimento das categorias foi realizado de acordo com a análise de conteúdo (BARDIN, 2004) com categorias semânticas. De acordo com Minayo (2002, p. 70), categoria “se refere a um conjunto que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si”. Na ida ao campo, foram definidas dimensões de análise para as entrevistas através das observações das aulas remotas. Posteriormente, com as entrevistas, foi estabelecida a categorização a *posteriori* (BARDIN, 2011). O desafio para o pesquisador é maior, porém os resultados podem ser mais relevantes para o progresso de pesquisa quando não se põem limites ao que pode ser encontrado. A categorização a *posteriori* é essencialmente um processo de redução de dados brutos em dados classificados. Diante dos dados coletados, é necessário, portanto, usar um processo de seleção, focalização, simplificação e sumarização, separando os dados em blocos com conteúdo semelhante: as categorias.

Partindo desses pressupostos, a análise do material tem a seguinte lógica (fig. 12):

Figura 12 - Organograma do processo de análise das categorias.



Fonte: Elaborado pela autora adaptado da análise de Bardin (2011)

Foi realizada uma primeira tabulação a partir das perguntas fechadas que caracterizam o perfil dos professores (Quadro 2). Foi fundamental traçar esse perfil, pois, para compreender o contexto, a motivação e as próprias estratégias e ações daquele indivíduo, era necessário ter mapeado estes dados. Sendo assim, montou-se primeiro um quadro de perfil, com intuito de conhecer, antes de mais nada, quem eram os entrevistados:

Quadro 2 - Perfil dos professores entrevistados.

Variável	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4	Professor 5
Idade	42	59	32	43	40 anos
Gênero	Feminino	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino
Naturalidade	Esteio	Bagé	Santo Ângelo	São Leopoldo	Novo Hamburgo
Local de moradia	Canoas	Canoas	Porto Alegre	Morro Reuther	Porto Alegre
Formação acadêmica	Licenciatura Bacharel em Direito	Licenciatura	Licenciatura e bacharel	Licenciatura	Licenciatura
Disciplina (s) de graduação	Geografia	Ciências e matemática	História	História	Ciências Sociais/ Geografia
Pós-graduação	Especialização	Especialização	Especialização e Mestrado acadêmicos	Mestrado acadêmico	Doutorado (Geografia)
Especialização	Pedagogia gestora e direito educacional	Psicopedagogia / Tecnologia e Inovação	Ensino de Sociologia, Geografia, psicopedagogia, supervisão e orientação	-----	-----
Disciplina	Geografia	Matemática, Ciências e Raciocínio Lógico	Ensino Religioso, História, Geografia, Sociologia, Filosofia	História	Geografia
Carga horária semanal	20 horas	50 horas	50 horas	40 horas	60 horas
Tempo de carreira	mais de 20 anos	15 a 20 anos	11 anos	mais de 20 anos	10 anos
Escola	Município - São Leopoldo	Município - São Leopoldo e Esteio	Estadual - 2 escolas de Porto Alegre	Município - São Leopoldo	Estadual - Porto Alegre Tutoria - online UFRGS

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da análise de conteúdos, desenvolveram-se categorias, as quais são obtidas a partir do esquema teórico analítico aqui relatado (FLICK, 2013). Utilizamos um referencial de codificação; isto é, um modo sistemático que juntava trechos com semelhanças em um código (BAUER; GASKELL, 2002, p. 199), que, nesta dissertação, trata das diferentes dimensões teóricas do professor hábil, da habilidade social a partir do contexto da virtualização do ensino em decorrência da pandemia. A codificação que se propõe auxilia na análise de informações qualitativas não-estruturadas, possibilitando inferir “os valores, atitudes, estereótipos, símbolos e cosmovisões de um texto” (2002, p. 193). Isso permitiu inferir os termos (motivação, táticas, etc.) e as características que formam um professor hábil. Nesse sentido, a análise de conteúdo não é a última palavra sobre o texto, mas tão somente o confronto do texto com o sistema de codificação elaborado (BAUER; GASKELL, 2002, p. 200 – 201). Ou seja, não se pretende esgotar todos os pontos presentes sobre as observações nas entrevistas, no diário de campo e na análise dos documentos.

Para tratar a relação entre as dimensões teóricas e as categorias, utilizamos a sistematização da estratégia metodológica (quadro 3) abaixo para compreendermos as abordagens teóricas utilizadas de uma maneira mais ampla. A partir desse quadro, foram estabelecidas as direções analíticas que orientaram as percepções desse trabalho.

O desafio que se colocou nesta análise, portanto, foi o de traçar as conexões entre discursos codificados, daquilo que observei nas atividades rotineiras das aulas dos professores e no material das entrevistas, resultando no diálogo entre o professor hábil e sua ação individual e coletiva como forma de transformar suas práticas nesse momento de imposição virtual na educação. Desse modo, o uso da imaginação sociológica nesse processo permite, com frequência, “reunir itens até então isolados, descobrindo ligações insuspeitadas” (MILLS, 1969, p. 210).

Quadro 3 - Sistematização da estratégia metodológica

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESES	DIMENSÃO TEÓRICA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<p>Objetivo (A): identificar e caracterizar os atributos que possuem os professores hábeis em reproduzir, adequar, produzir e modificar práticas escolares virtuais por meio de recursos tecnológicos digitais</p>	<p>Os educadores mais adeptos das tecnologias digitais de informação e comunicação incentivam e induzem seus colegas a desenvolver práticas de ensino virtuais, compartilhando experiências com os outros e lhes dando algum tipo de suporte</p>	Ator Hável	Professor como ator hábil	Experiência com as tecnologias digitais e virtuais; Trajetória, identidade e disposição. Disposições de proatividade Liderança, negociação e cooperação; Gestão de conflitos. Analisa e aproveita as ambiguidades onde está inserido.
			Virtualização escolar	Alfabetização digital Ferramentas virtuais e digitais (plataforma, redes sociais, etc.); Ensino híbrido; Tecnologias de Informação e Comunicações (TICs); Covid-19;
			Relações entre atores sociais	Regras formais e informais; Conflitos; Cooperação; Colaboração; Negociação; Pertencimento ao grupo; Reconhecimento do seu trabalho.
<p>Objetivo (B): analisar as estratégias de cooperação articuladas por tais educadores diante da virtualização do ensino e como se mobilizam junto a outros na busca de soluções pedagógicas</p>	<p>Os educadores mais adeptos das tecnologias digitais de informação e comunicação conseguem envolver os alunos e mobilizar maior quantidade de alunos em torno de práticas virtuais e passam a agir junto à escola como incentivadores e entusiastas das práticas de ensino virtuais.</p>	Ação estratégica	Relações entre atores sociais	Regras formais e informais; Conflitos; Cooperação; Colaboração; Negociação; Pertencimento ao grupo; Reconhecimento do seu trabalho.
			Virtualização escolar	Alfabetização digital Ferramentas virtuais e digitais (plataforma, redes sociais, etc.); Ensino híbrido; Tecnologias de Informação e Comunicações (TICs); Covid-19;

<p>Objetivo (C): avaliar a reação da instituição escolar frente a esse desafio que provoca em professores hábeis as ações estratégicas dos educadores mais adeptos às tecnologias digitais e virtuais.</p>	<p>Os educadores mais adeptos das tecnologias digitais de informação e comunicação utilizam junto com seus colegas as ferramentas digitais (sala invertida, uso do photoshop, internet, redes sociais, etc.) criam novas práticas pedagógicas, modificando a instituição escolar.</p>	<p>Habilidade Social</p>	<p>Instituição</p>	<p>Conhecimento do espaço escolar; Função do governo/ mantenedora; Recursos Estrutura das escolas; Carga horária de trabalho e cobranças. Falta de evolução das políticas: Teoria X Prática</p>
			<p>Virtualização escolar</p>	<p>Alfabetização digital Ferramentas virtuais e digitais (plataforma, redes sociais, etc.); Ensino híbrido; Tecnologias de Informação e Comunicações (TICs); Covid-19;</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

5 DO CHÃO DA ESCOLA À TELA DO COMPUTADOR: OS PROFESSORES HÁBEIS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E VIRTUAIS

Neste capítulo, procuramos explorar a categoria de professor hábil, que pode ser compreendida através do conceito de habilidade social de Neil Fligstein (2007). Assumindo que “os atores hábeis induzem cooperação com outros atores mantendo ou criando sistemas completamente novos de significados” (Fligstein, 2007), exploramos de que forma as práticas do professor hábil afetam o seu contexto escolar através da imposição da virtualização na Educação.

A análise dos resultados foi realizada a partir da análise de conteúdo. A partir da leitura decorrente da transcrição literal das entrevistas semiestruturadas, além do conteúdo do diário de campo e das observações, a emergência das categorias desvelou-se não pelas questões das entrevistas ou pelas informações contidas no diário do campo, mas pelo conteúdo integral.

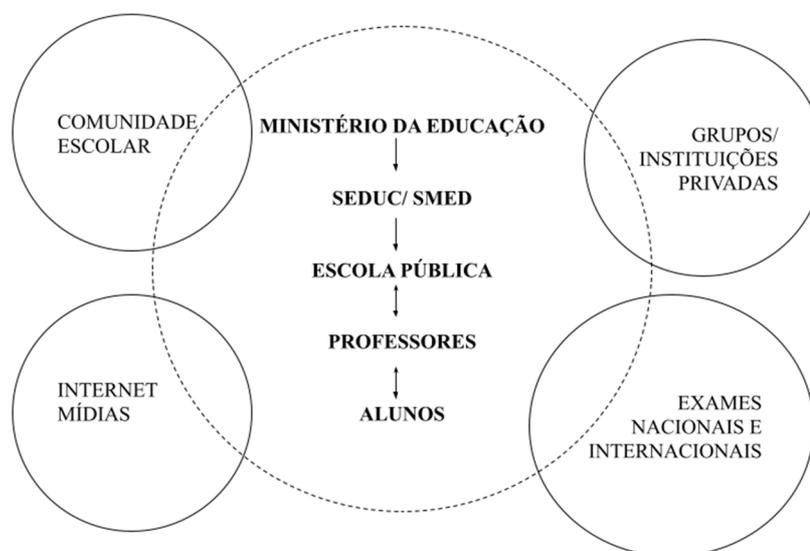
Nessa parte, buscamos responder os objetivos específicos sobre como determinados atores hábeis, os professores, influenciam os outros professores em suas ações, bem como as dificuldades de caracterizar esses professores hábeis. Assim, compreendemos que as habilidades sociais de determinados docentes não são só atributos individuais; elas são construídas e reproduzidas por meio de atores que travam disputas, nos seus campos e fora deles. Em vista disso, mobilizamos três dimensões teóricas já discutidas anteriormente: a) o professor como ator hábil e a construção da sua identidade; b) a ação estratégica – a capacidade dos atores sociais de criarem e sustentarem mundos sociais, assegurando a cooperação dos outros; e c) o professor hábil no contexto da virtualização escolar.

Como já mencionado, foram realizadas inicialmente observações das aulas on-line para selecionar os professores que seriam entrevistados e as anotações no diário de campo. Foram observados 14 professores das duas redes; e desses foram selecionados 5. A partir dos dados coletados, foi possível observar o panorama geral no qual estavam inseridos os professores, e a imposição da virtualização na educação. Ao realizar este panorama geral das observações com as entrevistas, aprofundamos a relação de como o professor torna-se o ator hábil utilizando as tecnologias virtuais e digitais.

Com este capítulo, esperamos perceber como a categoria do professor hábil auxilia nas novas práticas pedagógicas na escola; que a existência de diversas interpretações sobre como as ações docentes que culminam de discursos distintos sobre a mesma categoria possam auxiliar no cotidiano escolar. Isso evidencia a elasticidade sobre o debate que pessoas “reais” exercem

na reprodução da vida social (FLIGSTEIN, 2007). Ademais, como as diferentes reproduções estão imbricadas em esquemas e disputas de reprodução das concepções pessoais desses atores, tanto em seu próprio campo como em relação a outros campos (BOURDIEU, 2003, 2016; FLIGSTEIN; MCADAM, 2012), principalmente, no respeito à instituição escolar (fig. 13).

Figura 13 - Organograma referente as categorias do campo



Fonte: Elaborado pela autora.

Outra possível reflexão que o capítulo espera suscitar são as discussões sobre o uso das tecnologias virtuais e digitais pelos professores na situação emergencial em que se encontra o Brasil e no mundo. Cada vez mais, são levantados questionamentos sobre os usos das tecnologias em sala de aula, e como afetam os alunos e os educadores – estes últimos vistos como imigrantes digitais (PRENSKY, 2001), sendo que alguns tentam resistir à novidade, com certo comodismo, angústia ou lamentações sobre as transformações que ocorrem (CASTILHO; PAESE, 2013; PRENSKY, 2001). De toda forma, há aqueles docentes que não se resignam e promovem, mobilizam e utilizam novos recursos pedagógicos e tecnológicos para produzirem inovações didáticas.

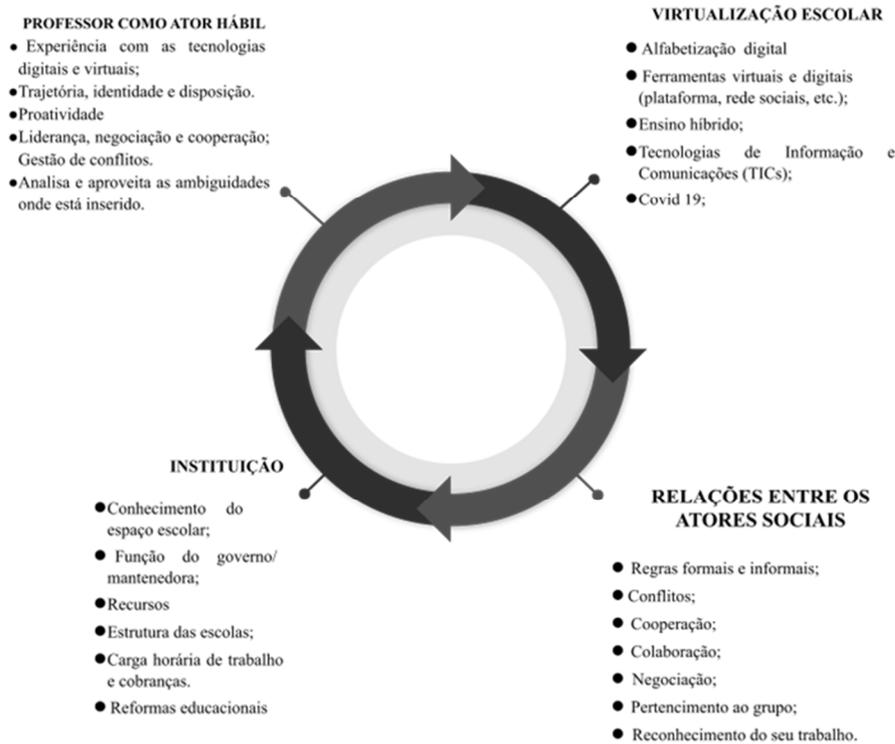
Entretanto, para além da virtualização da educação, é preciso compreender como esses conceitos podem trazer novas dinâmicas entre os atores sociais envolvidos e as instituições nas

quais estão inseridos. A respeito da questão sobre como os professores mobilizam recursos para induzir a cooperação, sobre o que pode gerar conflito entre outros atores – se não for uma imposição na escola – uma possível resposta reside em compreender como os próprios atores (educadores) lidam no dia a dia com as mudanças que estavam ocorrendo com a digitalização avançada da sala de aula, em decorrência da pandemia. Vale considerar que, mesmo que o contexto de pandemia possa ter sido visto como uma imposição do virtual e do digital sobre a prática pedagógica, de alguma maneira esse contexto pode ter produzido novo aprendizado para os educadores.

A virtualização escolar já estava sendo implementada aos poucos, tanto por alguns professores quanto pelas esferas dos governos (municipal, estadual e federal). No âmbito das análises documentais, por exemplo, na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), uma das competências gerais apresentadas é a compreensão, a utilização e criação das tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. O documento prevê ainda que seja enfatizada a aprendizagem dos alunos frente ao desafio de dialogar com o outro e com as novas tecnologias digitais e virtuais.

Assim, no presente capítulo, abordam-se as questões das dimensões da entrevista semiestruturada (APÊNDICE A e B) que possibilitem responder à questão-problema e dos objetivos. Além das três dimensões mobilizadas, as anotações do diário de campo e das observações das aulas são os principais dados analisados. Todas as interações ocorreram com os interlocutores sabendo da minha posição como pesquisadora. Frequentemente essa posição misturava-se com outras referências que os pesquisados possuíam sobre a pesquisadora; a identificação como professora foi utilizada ao entrar no campo e, conseqüentemente, as observações foram perpassadas por contradições, o que favoreceu relações em muitos momentos, mas também produziu desconfortos em outros. Além dessas quatro categorias, foram ainda delimitadas subcategorias, a fim de aprofundar a discussão dos temas mais importantes para a pesquisa, relacionados com as três dimensões teóricas mobilizadas. Esse processo está descrito no organograma (Fig. 14) a seguir:

Figura 14 - Organograma das categorias mobilizadas



Fonte: Elaborado pela autora.

5.1 Breve contextualização do espaço em que os professores estão imersos

No dia 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o coronavírus SARS-CoV-2 constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). Em 11 de março do mesmo ano, a covid-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia⁹. Assim, várias medidas sanitárias, como distanciamento social e fechamento de escolas, foram tomadas para o combate da pandemia e a diminuição do número de vítimas. No Brasil, a Portaria nº 188 (BRASIL, 2020a) do Ministério da Saúde, de 3 de fevereiro de 2020, decretou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus (covid-19).

O Ministério da Educação (MEC), no dia 17 de março de 2020, homologou a Portaria n. 343 (BRASIL, 2020b), que autorizava, para o ensino superior do sistema federal de ensino,

⁹ Dados obtidos do histórico da pandemia de COVID-19, no site da Organização Pan-Americana da Saúde. <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acessado em: 11 de jan. de 2021.

a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação pandêmica. No entanto, no dia 19 do mesmo mês, o MEC homologou a Portaria n. 345 (BRASIL, 2020c), alterando a citada anteriormente, pois o parágrafo 1º da Portaria 343 limitava a carga horária a ser utilizada ao que a legislação em vigor determina, o que, em tempos de pandemia, não teria como se manter.

De acordo com Cani *et al* (2020b, p. 26), anteriormente à publicação da Portaria nº 345, o Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgou uma nota de esclarecimento, abordando as implicações da pandemia no futuro do calendário escolar na educação básica e superior (BRASIL, 2020c). Em abril do mesmo ano, o governo federal escreveu a medida provisória nº 934 (BRASIL, 2020d), que estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior para o contexto da Covid-19 como emergência de Saúde Pública de que trata a Lei n.13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020e).

No dia 3 de abril, foi homologada a Portaria n. 376 (BRASIL, 2020f), que dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus (covid-19). Em 28 de abril, o CNE aprovou o Parecer n. 5/2020 (BRASIL, 2020g), que trata da 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.

Além das portarias em que se regulamentou o ensino remoto, perante a crise sanitária apresentada nos anos de 2020 e 2021, no ano de 2021, estava sendo discutido entre as escolas o CONAE 2022 (Conferência Nacional da Educação), documento que servirá como base para a formulação do novo Plano Nacional de Educação (PNE), que deve vigorar a partir de 2024. Esse documento prevê a discussão da escola para o futuro, que consiste na tecnologia e conectividade a serviço da educação. Um dos principais objetivos é a implementação do ensino a distância na educação básica, principalmente com a reforma do ensino médio.

No estado do Rio Grande do Sul, o Decreto nº 55118, de 16/03/2020 (RIO GRANDE DO SUL, 2020a), estabelece as medidas complementares de prevenção ao contágio pela covid-19 no âmbito estadual. No artigo nº 5, ficam suspensa as aulas, a partir do dia 19 de março do mesmo ano, pelo prazo inicial de quinze dias. Para o retorno das aulas presenciais no sistema do ensino estadual, fica a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC) responsável em estabelecer o plano de ensino e adotar medidas necessárias para o cumprimento das medidas de prevenção (RIO GRANDE DO SUL, 2020a).

Em novo decreto, nº 55.465/2020 (RIO GRANDE DO SUL, 2020b), o governo do estado do Rio Grande do Sul mantém as suspensões de aulas em escolas e universidades no

estado. Segundo o governador Eduardo Leite, as questões que envolvem educação são complexas e ainda estavam sendo analisadas pela equipe de governo com entidades ligadas ao setor¹⁰.

Para manter o vínculo entre os professores e os alunos, os professores utilizaram suas contas pessoais de e-mail, da Google, WhatsApp e Facebook. Inclusive, esse foi o debate que ocorreu em muitas reuniões pedagógicas de que a pesquisadora participou: *até que ponto utilizar nossos aparelhos pessoais, nossas contas pessoais e redes sociais para chegar nesse aluno?* (pergunta de uma professora). Após tantos debates dentro das escolas, a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, no dia 8 de junho de 2020 firmou a parceria com a *Google Education*¹¹, que estabeleceu a plataforma gratuita *Google Classroom* para ser utilizada pelos professores e alunos da rede estadual de ensino. Essa iniciativa, também, compõe o modelo híbrido de ensino, previsto com o retorno presencial e com a reforma do Ensino Médio.

Entretanto, muitos professores da rede estadual estavam relutantes em utilizar as redes sociais e até a plataforma disponibilizada pelo governo para iniciar o ano letivo. Destacam-se, também, as reclamações por utilizar os equipamentos pessoais, a energia elétrica, a disposição (já que atenderem os alunos não só no período em que seriam as aulas, mas fora dele, como durante finais de semana). Essas demandas eram unânimes entre os professores de ambas as redes, como verificamos abaixo em suas falas.

Professor 3: não tínhamos recursos, eu tinha comprado um computador velho que eu usava para fazer minhas pesquisas em educação e tive que comprar um computador novo, porque não tinha os equipamentos que eu usava para produzir aulas digitais. No sentido de transmissão e velocidade, preciso ter uma máquina que suporte à conexão e mantenha-se estável, sem trancar, sem nada. O governo do Estado não deu computadores, foi dar no fim do ano letivo. [...]

Professora 1: É muito complicado; por exemplo, meu notebook é um “Positivo”, bem simples, e os programas de edição de vídeo são muito pesados, então eu tive muita dificuldade de rodar. O instrumento de trabalho não foi atualizado para o professor, né, nessa mudança, não foi incentivado pela prefeitura ou pelo Estado, nesse sentido.

¹⁰ Em novo decreto, o governo mantém suspensão das aulas em escolas e universidade em todo RS. **Governo do Estado do Rio Grande do Sul**, 11 de maio de 2020. <https://estado.rs.gov.br/em-novo-decreto-governo-mantem-suspensao-de-aulas-em-escolas-e-universidades-em-todo-rs>. Acessado em: 12 de jan. de 2022.

¹¹ COSTA, Diego da. Começa a implementação das Aulas Remotas na Rede Estadual de Ensino. **Secretaria do Estado da Educação do Estado do Rio Grande do Sul**, 02 de jun. de 2020. <https://educacao.rs.gov.br/comeca-implantacao-das-aulas-remotas-na-rede-estadual-de-ensino>. Acessado em: 12 de jan. de 2022.

A SEDUC realizou a capacitação durante os meses de junho e julho, em duas etapas: para os professores e para os estudantes da Rede Estadual de Ensino. Segundo o próprio site¹² da Secretaria de Educação, a primeira etapa foi chamada de Ambientação Digital, em que ocorreu a inserção dos professores e alunos na plataforma Google Classroom. Essa etapa consiste na apresentação das informações de acesso como login e senha, e dos recursos disponíveis na plataforma. As aulas eram feitas por lives do canal do Youtube do governo em parceria com Institutos privados da Educação.

A segunda etapa iniciou com o Letramento Digital, fornecendo aos professores o conhecimento para a preparação das aulas na formação não presencial. As formações dos professores foram divididas nos seguintes tópicos: Google Chrome, Google Gmail, Google Documentos, Google Planilha, Google Drive, Google Agenda, Google Forms, Google Meet, Google Apresentações, Google Classroom, Oficina de Práticas Pedagógicas sobre Aprendizagem baseada em problemas, Oficina de Práticas Pedagógicas sobre Sala de Aula Invertida e Oficina de Práticas Pedagógicas com TICs Educacionais (Tecnologias da Informação e da Comunicação). Os professores criticaram as lives de formação. Consideraram-nas longas, cansativas e afirmaram que não simplificam o uso da plataforma.

Professor 3: Eu acho que para mim foi mais fácil, porque eu entendo um pouco de computação, eu entendo um pouco como funcionam os sistemas. Mas eu vejo que eles não fizeram um bom processo de transição porque a alfabetização digital dos professores foi feita durante o processo de implementação e aí é meio difícil, né, e muita confusão de ferramenta. [...] Porque a formação da CRE era muito longa e ficava dando muita volta para explicar coisas que eram simples. [...] Eu já tinha feito isso, então, para mim não é uma coisa difícil, a plataforma e alfabetização digital para mim não mudou nada, não me agregou nada, não aprendi nada com a formação do Estado. Eu aprendi muito mais com o usar a plataforma, é mais uma questão de usuário do que de entendimento.

Professora 5: O Estado deu uma formação para os professores, mas isso aconteceu muito depois do que já estava implementado e acontecendo ensino remoto.

Através da plataforma, foram criadas todas as turmas por escola e disciplina com todos os alunos e professores alocados automaticamente. O espaço virtual possui sala dos professores, serviço de orientação educacional (SOE), coordenação pedagógica e salas para a capacitação dos educadores. A SEDUC disponibilizou internet patrocinada pelo celular, exclusivamente para conteúdos educacionais, para os alunos e professores que possuíam acesso (COSTA, 2020). A partir do segundo semestre do ano de 2020, iniciou-se a entrega dos Chromebooks

¹² Site - <https://educacao.rs.gov.br/inicial>

para os professores regentes e coordenadores pedagógicos¹³. A comunidade docente criticou a demora da parceria e a entrega dos computadores aos professores, sendo que muitos foram entregues no fim do ano letivo daquele ano.

Professor 4: O governo do Estado não deu computadores, foi dar no fim do ano letivo. Então, tipo... depois que já tinha passado o temporal vem com guarda-chuva (risos).

Para os alunos que não possuíam nenhum acesso ao meio digital, como computadores ou celulares, as escolas estavam funcionando em regime de plantão para a entrega das atividades para os alunos levarem, resolverem em casa e entregarem na data de devolução organizadas pelas escolas. Muitos dos alunos não retornaram as atividades ou as entregavam em branco. Eram poucos que entregavam as atividades realizadas.

No dia 29 de outubro de 2021, o governo revoga o decreto nº 55.465/2020 (RIO GRANDE DO SUL, 2020b), restabelecendo o ensino presencial obrigatório na Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) nas redes públicas e privadas gaúchas. O Decreto 56.171/2021 (RIO GRANDE DO SUL, 2021) começou a vigorar a partir do dia 8 de novembro de 2021, o tempo entre a revogação e o início das aulas foi para que as escolas se organizassem e comunicarem os estudantes e suas famílias como seria o retorno obrigatório das aulas presenciais. Apesar do retorno, a normativa assegurava a permanência no regime híbrido ou virtual aos alunos que, por razões médicas comprovadas mediante a apresentação de atestado, não pudessem retornar integral ou parcialmente ao regime presencial.

O município de São Leopoldo, no qual fica a segunda escola pesquisada, suspendeu as aulas em 19 de março de 2020¹⁴ e iniciou o ensino remoto para a rede pública municipal após 5 meses da suspensão das aulas presenciais. Durante o período de suspensão, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de São Leopoldo ofereceu possibilidades de formação e qualificação para os professores e atividades recreativas para os estudantes – sem caráter avaliativo, mas com o intuito de manter uma relação pedagógica e humana entre a escola e as famílias (VALENTIM, 2020). Ademais, a SMED buscou estratégias para minimizar algumas desigualdades entre os estudantes da rede e ofertar as mesmas oportunidades de estudo para todos.

¹³ Governo inicia entrega de 50 mil Chromebooks para rede estadual. **Governo do Estado do Rio Grande do Sul**, 21 de nov. de 2021. <https://estado.rs.gov.br/governo-inicia-entrega-de-50-mil-chromebooks-para-a-rede-estadual>. Acessado: 14 de jan. de 2022.

¹⁴ VALENTIM, Thomas. SMED orienta direções sobre a suspensão das aulas no município. 17 de mar. de 2020. Fonte: http://www.saoleopoldo.rs.gov.br/?titulo=&template=conteudo&categoria=&codigoCategoria=&idConteudo=&idNoticia=22949&tipoConteudo=INCLUDE_MOSTRA_NOTICIAS. Acessado em: 16 de jan. de 2022.

Havia a compreensão de que nem todos os estudantes teriam acesso à internet, nem estrutura para estudar em casa. Aproximadamente 20% da população de São Leopoldo não possui internet, de acordo com o prefeito da cidade, Ary Vanazzi (VALENTIM, 2020). E nas casas onde existe esse acesso, por vezes, são famílias numerosas, onde apenas uma ou duas pessoas têm aparelho celular, o qual precisa ser compartilhado com os filhos para que possam acessar os materiais de estudo, sem mencionar o fato de que tais aparelhos nem sempre comportam aplicativos para estudos; não há memória suficiente nem dados móveis.

Mesmo assim, reconhecendo tanto a necessidade de haver uma forma de ensino virtual para que o ano letivo não fosse perdido quanto as dificuldades de acesso à internet por parte dos estudantes, a rede municipal de educação de São Leopoldo fez um contrato com a *Gsuite for Education*¹⁵ e disponibilizou endereços de e-mail institucional para professores e estudantes da rede. Assim, poderiam ter acesso à plataforma Google Sala de Aula¹⁶ e fazer uso das mais diversas ferramentas que essa plataforma disponibiliza.

Ficou estabelecido que não haveria aulas síncronas. Foram disponibilizadas atividades para que os estudantes pudessem estudar em casa a cada 15 dias, através da plataforma. Do mesmo modo, também deveriam ser oferecidas atividades impressas para aqueles sem acesso à internet, e seus pais ou responsáveis deveriam buscar as atividades nas escolas e devolvê-las para correção em datas estabelecidas pela SMED, de acordo com os protocolos sanitários. Em ambas as situações, as atividades deveriam atentar para os casos de estudantes com necessidades educativas especiais. Porém, alguns professores decidiram realizar aulas síncronas de revisão e esclarecimento de dúvidas ou criar vídeos no canal Youtube com correções e conteúdo para que os alunos pudessem acessar.

Professora 1: eu comecei a fazer um projeto antigo, de fazer videoaula para o Youtube, dos conteúdos que eu não conseguia trabalhar nas aulas virtuais. Vou até utilizar, quando voltarmos. [...] e o retorno foi bem positivo, tanto, que vou continuar fazendo. Tem vídeos meus com mais de 10 mil visualizações!

Professora 2: [...] eu mandava muitos vídeos, vídeos explicativos e atividades onde aqueles que acessavam, eu sabia, porque eles chegavam para mim: bah, professora gostei! muito legal! Gostei! Para esses, é só ganho [...].

¹⁵ É um serviço do Google que disponibiliza um conjunto de ferramentas e serviços gratuitos, desenvolvidos e adaptados para escola e educação domiciliar. Fonte: <https://edu.google.com/products/workspace-for-education/education-fundamentals/>

¹⁶ Ferramenta do G Suite for Education para professores criarem, organizarem e avaliarem suas tarefas.

Professora 4: eu criei reuniões no Google Meet com alguns alunos para esclarecer dúvidas das atividades. Os horários eram sempre no final da tarde, quando os pais estavam juntos para ajudar no acesso. Ficava ansiosa por não ter contato com os alunos e a inércia da prefeitura.

A partir do ano de 2021, ficou estabelecido no início do ano letivo que a cada quinze dias as turmas teriam aulas síncronas (sendo agendadas pelos professores numa planilha compartilhada no Google Drive com outros professores, e disponibilizado o link para as turmas no Classroom e nos grupos de WhatsApp). As atividades seriam postadas semanalmente e, para os alunos sem internet, foram marcadas datas para buscar e devolver na escola as atividades.

Em ambas as escolas pesquisadas, as equipes diretivas realizaram uma pesquisa para saber quantos estudantes não tinham acesso à internet e para conhecer, daqueles que tinham acesso, de qual tipo de internet disponibilizavam: móvel ou Wi-Fi. Também foi questionado se teriam computador em casa ou se acessariam as atividades por aplicativo no celular. A partir da pesquisa, foi possível constatar que o acesso à internet e a recursos tecnológicos era maior entre os adolescentes finalistas do que entre as crianças. Quanto maior a idade, maior era o acesso.

É importante destacar que “ter um aparelho próprio de celular e internet wi-fi em casa” não quer dizer “ter um bom celular e qualidade de acesso à internet”, pois a conexão pode ser lenta e/ou insuficiente para o uso dos estudantes, e o celular pode ser defasado ou com pouca capacidade de armazenamento, por exemplo. É necessário perceber que “a limitação das telas e a capacidade de armazenamento, bem como as interfaces, comandos para edição e produção de textos, podem se configurar como dificuldades para os alunos e professores realizarem as atividades educacionais” (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p. 34).

Professor 3: Nossa, quando eu ia ‘baixar’ a atividade para ler, não estava mais disponível no WhatsApp. Tinha que pedir para o aluno me mandar a foto de novo. Daí vinha daquele jeito, sem foco, na horizontal... Uma trabalhadeira.

De posse destas informações e do conhecimento sobre a plataforma que seria utilizada para o ensino remoto, algumas documentações, como o plano de trabalho, foram solicitadas novamente, afinal o que havia sido planejado para cada disciplina precisava ser refeito, considerando o tempo de ano letivo e a forma como este aconteceria, tanto para o ano de 2020 como para 2021. Na metade do ano de 2021, no mês de agosto, retornou-se gradativamente às aulas presenciais em modelo híbrido no ensino municipal de São Leopoldo/RS, e no início de

novembro foi a vez das escolas estaduais do Estado do Rio Grande do Sul¹⁷. O retorno, segundo ambas as redes, foi possível graças à queda das taxas de contaminação e hospitalizações, além do avanço da vacinação no RS.

5.2 Do giz à tela do computador: o professor como ator hábil e a construção da sua identidade

A formação, trajetória e identidade formam alguns dos atributos para o professor hábil. A formação acadêmica é importante para a aquisição dos conhecimentos; entretanto, é no dia a dia, na prática, que se forma o professor e sua identidade. A formação nunca está pronta e acabada: é um processo que continua ao longo da vida (NÓVOA, 2022, p.66). Contudo, a habilidade social surge no momento em que o professor tem que conciliar o fazer da sala de aula no ensino remoto, os trabalhos burocráticos e a sua formação continuada. Seria a partir da interação com os outros que cada indivíduo (re)produz cotidianamente sua(s) identidade(s), seu senso de valor pessoal e o mundo como algo dotado de um sentido inerente. Assim, os professores dotados de habilidade social não só conseguem mobilizar seus alunos, mas a escola na qual estão inseridos, podendo criar uma identidade para aqueles indivíduos. Afinal,

A vida em grupos sociais não possui apenas o sentido de garantir as condições de reprodução material da vida, mas também de prover “identidades coletivas e entendimentos compartilhados do mundo aos membros dos grupos” (FLIGSTEIN; MCADAM, 2012, p.36).

Para compreender como o professor torna-se o ator hábil e sua identidade, buscamos, inicialmente, identificar o perfil de trabalho dos professores pesquisados em relação ao nível de ensino e à quantidade de escolas em que lecionaram no ano letivo de 2021. Dos cinco professores entrevistados, só uma não lecionava mais de 40 horas. Entretanto, ela realiza outra profissão além da docência. Uma professora leciona 40 horas na mesma escola, dois professores 50 horas em escolas diferentes, e a quinta professora leciona 60 horas (40 horas numa escola e 20 horas numa tutoria). Esses dados são relevantes para a discussão, visto que a organização

¹⁷ SANDER, Stephany. São Leopoldo anuncia a volta às aulas presenciais na rede municipal a partir de agosto. **Correio do povo**, 05 de jul. de 2021. Fonte: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/ensino/s%C3%A3o-leopoldo-anuncia-volta-%C3%A0s-aulas-presenciais-na-rede-municipal-a-partir-de-agosto-1.650201>. Acessado em: 16 de jan. de 2022. Governo publica decreto que torna obrigatória o retorno das aulas presenciais no RS. **Secretaria da Educação**, 30 de out. de 21. Fonte: <https://educacao.rs.gov.br/governo-publica-decreto-que-torna-obrigatorio-o-retorno-as-aulas-presenciais-no-rs>. Acessado em: 16 de jan. de 2022.

pedagógica, a quantidade de escolas, a distribuição da carga horária, o número de turmas, dentre tantos outros fatores interferem diretamente sobre o trabalho pedagógico, e sobre como os professores se tornam habilitados.

Fligstein (2007) afirma que todos os indivíduos possuem habilidade social. E a sua afirmação é apenas que alguns desses indivíduos têm maior capacidade de induzir a cooperação do que outros. As concepções dos atores sobre si mesmos são altamente moldadas por suas interações com os outros. Ao ser uma ideia abstrata, é preciso especificar que tipos de táticas os atores hábeis utilizam para a cooperação ou colaboração e relacionar o uso dessas táticas à posição dos atores nos campos.

Ao observar os professores no contexto do ensino remoto, verifica-se a importância da sua trajetória, experiência em sala de aula e com o uso das tecnologias, suas capacidades de articulação, limitadores e possibilidades. Durante as entrevistas e observações, conseguimos analisar os discursos dos professores. Esses indicaram que o desenvolvimento tecnológico tem provocado mudanças significativas na sociedade e dentro na escola, inclusive na sua forma de ensinar. Contudo, criticam a “hipervirtualização” do ensino, destacando a relevância do papel do professor no contato do aluno. O virtual e o digital na educação são meios para desenvolver as práticas pedagógicas, não a base nem o fim do processo educativo. Chama a atenção que os professores adeptos do uso das tecnologias virtuais e digitais na educação enaltecem o seu uso como meio, enquanto os professores críticos desse uso embasam sua discordância entendendo que a educação não pode se tornar integralmente virtualizada. É aspecto importante, porque aqueles professores que rechaçam o ensino remoto têm medo de seu predomínio na educação, perspectiva que não se faz presente entre aqueles que vislumbram o potencial que as novas tecnologias podem proporcionar ao ensino.

Os percalços foram inúmeros, como relatados pelos professores: falta de acesso à internet e aparelhos (computador e celular) de qualidade por parte de professores e estudantes; apropriação do conhecimento necessário para uso da plataforma Google; famílias com diferentes dinâmicas, e que passavam por dificuldades financeiras, prejudicando o apoio aos estudantes; alunos não localizados, desmotivados e enfrentando uma realidade nunca antes vista; adaptações e aprendizado metodológico apropriado para o novo tipo de ensino; alunos que começaram a trabalhar para auxiliar as famílias.

Por outro lado, a formação e trajetória do professor é importante para formar sua identidade docente. Dos professores entrevistados, dois possuíam só pós-graduação *latu sensu*, um tinha pós-graduação *latu sensu e stricto sensu* e dois só tinham pós-graduação *stricto sensu*. Dos cinco professores entrevistados, só um possui doutorado acadêmico. As experiências em

tecnologia influenciam a dinâmica do campo escolar e, conseqüentemente, destacam os professores habilitados nesse meio. A maioria dos professores (rede estadual e municipal) só possuíam experiência como estudantes em cursos ou especializações em ensino a distância (EAD).

Professora 1: Só como estudante, eu já tinha feito vários cursos online, mas como professora não.

Professor 2: Eu estou sempre fazendo uma coisa e outra, mas eu digo assim. A formação é constante, né, porque muda muito entre as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicações), né...e está sempre entrando coisas novas.

Professor 3: Antes da pandemia, eu usava a plataforma ou o moodle da universidade. Eu fiz instrumentalização na UFRGS, nos pós e fiz 2 pós que teve instrumentalização, uma era voltada às tecnologias. Eu já conhecia as tecnologias digitais, mas era aquilo, não era uma coisa que era implementada sempre. [...] É... sim... eu fiz quando eu entrei na faculdade em 2010... quando eu entrei em 2011, estava começando aquele processo que as faculdades podiam criar disciplinas em ead. Quanto à questão da experiência... quando eu fiz a graduação, nós estávamos no processo que 10% das disciplinas podiam ser em EAD. Então o IPA já tinha moodle uso digital. Mas era um moodle digital muito parecido com esse nosso, que não é interagir com o professor, era acessar o texto, ler e responder questionário, era uma coisa muito embrionária.

Como mostrado acima, a experiência com as tecnologias se deu muitas vezes por cursos, especializações e formações. E duas professoras entrevistadas – uma da rede municipal e a outra da rede estadual - não possuíam experiência com o ensino remoto ou em EAD.

Professora 4: Nenhuma experiência com o ensino remoto.

Professora 5: Não, mas eu sempre me identifiquei muito com a coisa da tecnologia. Acho muito... quem ensina Geografia precisa ter esse acesso. Eu sempre usava a sala de recursos lá da escola. Aquele quadro virtual sempre usei, sempre acho que, quando a gente faz pesquisa com os alunos, a gente tem que orientar o que a gente quer na sua pesquisa, que sites, sempre vivia lá no laboratório olhando e não tenho muito problema com essa coisa da tecnologia, eu gosto, acho que os professores têm que se apropriar dela para poder... tem recursos ali que eu acho muito interessantes, por exemplo, o questionário online: o aluno vai lá e faz e já vai estar a resposta. Ele já vai ter a resposta daquilo, ainda mais quem está se preparando para o vestibular. É uma forma mais rápida assim de fazer exercício com os alunos.

Porém, apesar da falta de experiência, a professora buscou no decorrer do ano realizar algumas formações para aprimorar sua prática docente. Muitos professores das escolas pesquisadas mostraram-se autodidatas no uso das tecnologias digitais e virtuais no seu cotidiano e as consideraram como um caminho a ser utilizado na educação.

Professora 4: Fiz algumas formações sobre redes sociais, sobre criação de um canal no YouTube, sobre utilização de blogs na aprendizagem, fiz também alguns cursos livres para utilizar determinados recursos do Classroom. Mas nenhuma especialização em si, e sim cursos livres que existem disponíveis na internet que são ofertados e que me propus a realizar.

Professora 5: Eu sempre fui autodidata, nunca fiz nada. Eu tive que usar um pouco disso na pesquisa do doutorado. Então, eu comecei a estudar um pouco, aquela coisa do questionário ali no Google forms, que eu acho legal, mas eu nunca... eu sempre gostei de trabalhar com vídeo, produção de vídeo com os alunos, então sempre gostei. Acho que o caminho não adianta, não tem volta... teremos que utilizar cada vez mais as tecnologias.

Ao perguntar se fariam outra especialização ou cursos, muitos relataram a falta de tempo e a sobrecarga de trabalho para realizar pós-graduação. Os professores de ambas as escolas responderam que essas especializações em sua maioria são teóricas e não refletem nas práticas dos professores ou dos conteúdos que administram.

Professora 1: Se eu achar alguma coisa que realmente eu vá entender como interessante. É que às vezes muitos desses cursos que são oferecidos têm alguma outra coisa por trás: ou eles querem vender um livro, ou querem vender, sabe, hoje querem vender um curso de pós-graduação, então, a minha dificuldade é encontrar cursos que realmente tragam algum conhecimento. Ou então é assim, o que eu percebo muito: às vezes, tem algum curso, mas no final do curso eles querem que eu faça um projeto. Ainda não dá, sabe, eu desanimo nisso. [...] E daí eles vão me trazer outro problema, só que não realmente a carga horária professor, porque daí eu vou ter que priorizar outros conteúdos que naquele momento de repente não, eu não vou, não era o meu objetivo, entendeu, então eu não gosto de me comprometer nesse ponto.

Professora 5: Eu queria fazer, só não tive tempo por causa da carga horária. Um professor de escola pública, ele não tem tempo de fazer nenhum tipo de formação; os que fazem na raça, são guerreiros, são insistentes. Eu nem sei como faço graduação e nem sei como é que eu fiz um doutorado, tudo trabalhando com 40 horas.

A quinta professora que foi entrevistada destaca as habilidades dos professores de escola pública que decidem realizar formações fazendo referência a estes “guerreiros”, insistentes, que possuem “força de vontade”, características presentes em professores hábeis. Dois outros professores (professor 3 da rede estadual e a professora 4 da rede municipal) mostraram-se interessados em realizar outros tipos de formação fora da área das tecnologias.

Professor 3: Para fazer outro curso, eu acho que não, né. É que eu já tenho uma graduação em pedagogia também. Para fazer um pós-doc. só se eu for para fora do país.

Professora 4: Não é uma área que me chame muita atenção, sinceramente (risos), dou conta porque é necessário, mas assim, não é um gosto pessoal. Então, se eu tivesse que optar por fazer algum tipo de especialização, faria com certeza em outra área, não na área da tecnologia.

Outra característica do ator hábil é a capacidade de utilizar habilmente as regras e os recursos presentes no campo, adaptar-se a esse campo e utilizá-lo como forma de exercer influência sobre os outros atores presentes nesse campo. Ao perguntar aos professores da escola municipal pesquisada como foi o processo de adaptação ao ensino remoto, verificamos que foi estressante para os professores, pelo curto tempo para se adaptarem e criarem uma rotina de trabalho.

Professora 1: A gente, na verdade, foi uma questão de necessidade, né!!! Então, precisou, não teve nenhuma preparação, a gente foi, 'deu a cara a tapa', daí fomos adaptando nosso trabalho, que até então era presencial para a forma remota. Na verdade, vou te dizer que eu não me preparei, né, eu ingressei nisso. Aí tive que me adaptar.

Professora 4: Estressante, estressante... porque em pouquíssimo tempo a gente teve que se adaptar, aprender recursos, utilizar plataformas, fazer uma autoformação, né?! Para poder, enfim, minimamente transitar nesse mundo e em pouquíssimo tempo. Isso foi bem possível, então não é que foi algo ... hum...impossível de ser feito; foi possível, mas é muito corrido, muito estressante para poder dar conta de um tempo recorde das atividades que nos eram solicitadas. Enfim, pela escola e pela situação que se apresentava.

A professor nº 2, que possui especialização em Tecnologia e Inovação, relata que a maior adaptação foi para os alunos, para chamar a atenção deles. Ela já possuía conhecimento em tecnologia, mostrando isso inclusive na sua fala abaixo.

Professora 2: Mais da parte dos alunos do que da minha em se adaptar. A minha parte é mais no sentido, assim, o que fazer para chamar a atenção deles, para eles participarem. Eu já tinha uma certa habilidade com a tecnologia, sim.

Outra dimensão analisada é a postura corporal adotada com a nova rotina do ensino remoto. A importância de compreender como o professor desenvolve as suas aulas é de grande importância para a análise de como desenvolve a habilidade social. Ela é socialmente construída, uma forma de cooperação que é produzida através da ação de agentes com disposição para capacidade de construir e mobilizar identidades e sentidos compartilhados para a realização de fins coletivos. Os atores têm que construir a habilidade de convencimento para outros atores, para isso modificar suas ações e postura. Como exemplo, a questão da postura corporal na aula presencial e no ensino remoto: são posturas diferenciadas, sendo que, na aula

presencial, o desgaste é maior, mas alcança grande parte dos alunos. Como no relato da professora da rede municipal,

Professora 4: Hum... eu acredito que, em sala de aula, a gente utiliza muito o gestual né, a questão do timbre de voz também exige mais e a questão da aula com gestos também do que na aula virtual, e esses recursos, assim, são minimizados. Então tu consegues conversar num tom de voz mais natural, tu consegues... tu não se tens na verdade, tu não dás aula com o teu corpo também, coisa que tu fazes na aula presencial, quando tu prendes a atenção deles através da tua voz, através dos seus movimentos, através das gesticulações, do teu caminhar, e isso é bem minimizado na aula virtual, mas tem prós e contras né, o desgaste é muito maior no presencial, mas eu acho que o alcance é muito maior, acredito.

Encontramos o mesmo relato da professora 5 da rede estadual. Para ela as aulas presenciais são essenciais para conhecer o aluno, sua história de vida, para a aprendizagem.

Professora 5: Totalmente, porque na escola tu conversa com os alunos. [...] Então para mim a postura na sala de aula a gente tem contato com os alunos ainda, eu conheço meus alunos, eu sei as carências deles, eu tenho contato, né, eles vão contar um pouco da vida deles sempre, assim, vamos usar esse recurso. Já ali na forma remota eu não tenho acesso a nenhum aluno, na vida de cada um, de como, de nada né. Como é que tu vais, que caminho, que estratégia tu vais tomar, se nem conheces a turma - que foi o caso desse ano. Nós recebemos as turmas, mas não sabemos se o aluno repetiu, o que que aconteceu com ele, se consegue escrever minimamente, ler minimamente, que às vezes não consegue também.

Outro ponto levantado pelos professores da rede municipal entrevistados é a questão das mudanças que o ensino remoto trouxe para educação e para a sua postura em se relacionar com os alunos, principalmente em questões de perdas emocionais, afetivas e cognitivas.

Professora 1: (suspiro) mudou bastante; eu percebo, assim, que a gente teve muitas perdas em relação a isso, né, estou feliz de estar retornando para o presencial, justamente, porque eu sinto que tivemos muitas perdas, na questão da educação. A gente percebe uma crítica muito grande dos meios de comunicação em relação ao ensino remoto, e, na verdade, assim, a gente tem que concordar porque realmente teve perdas. Então a questão até do afeto, de ter aquele olhar de compreender o que acontece, de compreender as dificuldades, isso tudo a gente foi muito prejudicado com esta questão do on-line.

Professora 2: Nas aulas online sim, tem que mudar, na sala de aula presencial não que seja diferente, mas assim... na hora do online, tu tens que ter outra postura, né, para deixar os alunos, eu acho, mais à vontade... em poder perguntar, uma coisa assim.

Para o professor da rede estadual entrevistado depende do professor que utiliza a tecnologia, visto que a utilização da ferramenta não condiz se a aula será mais dialógica ou tradicional/ conteudista.

Professor 3: Olha... para mim continua a mesma coisa é uma aula expositiva-dialogada. A única coisa que eu falei aqui é que lá, agora, tu tens ali o que pode mostrar um PowerPoint e é aquela discussão: levar um PowerPoint para a sala de aula e projetar no quadro é só um meio, poderia escrever o que está no PowerPoint no quadro tem a mesma aula tradicional, acho que é uma questão mais de postura do professor. Eu não vejo que a minha aula continua a mesma coisa, que é um diálogo com o aluno, a questão de tentar estabelecer pontes com os alunos e debater com aluno é a mesma.

Muitos professores (de ambas as escolas pesquisadas) relataram que modificaram a sua metodologia, tornando-a mais tradicional, devido ao fato que muitos alunos não possuíam acesso às tecnologias digitais e virtuais – mesmo que em suas aulas remotas utilizassem aplicativos, slides interativos e jogos.

Professora 1: Eu tive que me adaptar, porque antes a gente trabalhava com muito trabalho em grupo, trabalho de pesquisa e daí isso tudo tive que deixar de lado, porque eu tinha que pensar não só nos alunos que tinham acesso à internet, e aqueles que não tinham. Então eu não podia obrigar eles, a gente não podendo se encontrar e obrigar eles a fazer o trabalho em grupo, não teria sentido. Tem que ter um maior empenho, né, diversificar as atividades e daí, na verdade, pega um ponto, assim ó, que eu tive que voltar para uma aula muito tradicional. Eu fiz muita utilização do livro, que era o material que tínhamos à disposição.

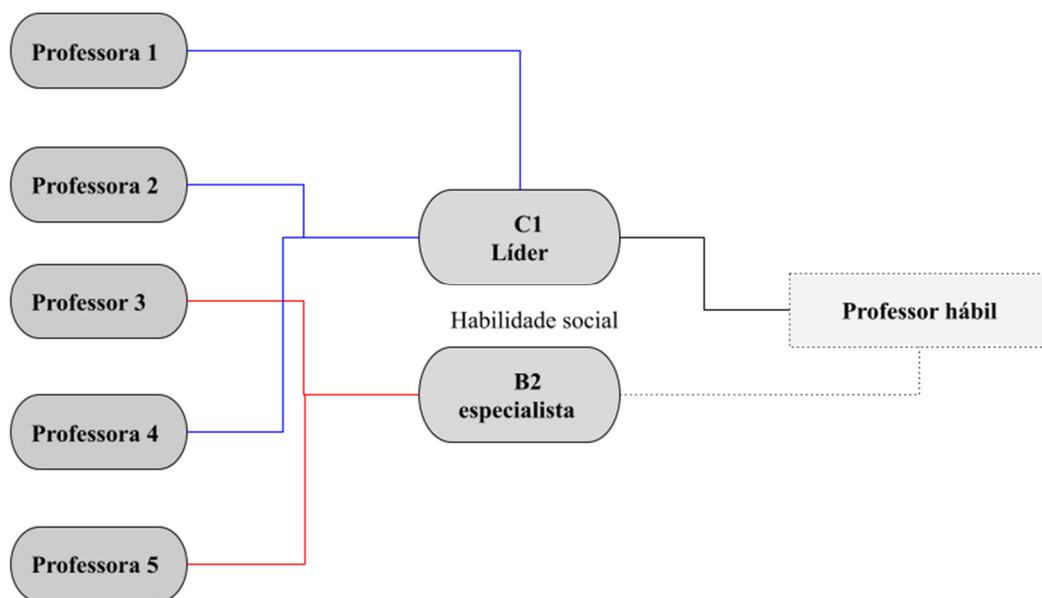
Professor 3: E que agora com a pandemia a gente está usando o digital, mas a meu ver é um uso meio tradicional do digital.

Os professores entrevistados procuram estabelecer sentido na sua *práxis* pedagógica, refletindo sobre aquilo que se sabe e o que se faz. Buscaram o diálogo entre a teoria (cursos e formações) e a sua prática em sala de aula. O espaço escolar, como na vida social, dependeria, assim, da atuação de agentes dotados de habilidade social para produzir cooperação entre indivíduos e coletividades a partir da criação ou mobilização de sentidos compartilhados e identidades coletivas (FLIGSTEIN, 2001). É a partir de tais sentidos e identidades que se superaria o “dilema da ação coletiva” e se faria possível a cooperação em torno de interesses definidos e vivenciados comuns. Com a colaboração, a capacidade coletiva da ação e da reflexão, os professores tornam-se criadores dos novos ambientes escolares e protagonistas – assim, professores dotados de habilidade social.

Utilizando o quadro de níveis de proficiência digital dos professores (quadro 1) e relacionando os dados com as entrevistas, percebemos que grande parte dos professores entrevistados ficaram entre as categorias B2 - Especialista e C1 - Líder, pois auxiliavam os

colegas no uso das tecnologias digitais e virtuais. Essa caracterização foi possível no decorrer do trabalho de campo em que foram selecionados os professores que se destacaram nas observações das aulas remotas, nas reuniões pedagógicas e na disponibilidade para entrevistas. Os professores 4 e 5 mostraram-se como especialistas, só auxiliando seus colegas, sem tomar a iniciativa. O organograma dos professores (Fig. 15) abaixo verifica que não só conhecer as tecnologias virtuais e digitais faz com que o professor seja um ator hábil.

Figura 15 - Organograma de proficiência digital dos professores entrevistados.



Fonte: Elaborado pela autora.

Entretanto, a habilidade social se desenvolve, também, através da ação estratégica do ator habilidoso com outros atores no seu próprio campo e em outros campos. O espaço social não é uma estrutura objetiva que forma as identidades dos atores, e sim depende da vida cotidiana, das relações que os atores estabelecem, dos valores compartilhados que vão construindo e reconstruindo essas identidades e tentam conferir um sentido coletivo que possibilite o desenvolvimento de práticas cooperativas.

A habilidade social funciona como uma microestrutura para compreender o que os atores fazem nos campos. Para começar, é a combinação de recursos, de regras preexistentes e das habilidades sociais dos atores que funciona para produzir campos, estabilizá-los periodicamente e produzir a transformação. Os atores sociais hábeis ajustam suas ações dependendo da organização atual do campo, sua posição nesse campo e os movimentos atuais dos atores hábeis de outros grupos no campo (FLIGSTEIN, 2007, p.69).

5.3 A escola e os professores: caminhar junto com o tempo presente, com as necessidades do tempo presente.

O professor hábil encontra formas de induzir os grupos diferentes a cooperarem entre si, utilizando diferentes táticas e métodos. Entretanto, a ação do ator hábil nem sempre se dá de forma colaborativa, podendo encontrar conflitos entre os agentes do campo e a instituição. As mudanças nos campos tendem a ser produzidas pela ação de seus agentes internos (particularmente daqueles dotados de habilidade social), pelos choques externos provocados por outros campos de ação estratégica (particularmente daqueles frente aos quais o campo apresentaria grande dependência) ou, mais comumente, pela combinação destes dois processos (SILVA, 2019).

O espaço social no qual os professores estão inseridos não é apenas uma estrutura objetiva de posições, a sua reprodução depende da construção ou negociação de identidades e sentidos compartilhados. Essa construção/negociação ocorre através das interações do cotidiano; contudo, produzir a cooperação ou a colaboração entre os indivíduos nem sempre é fácil, pois eles são propensos ao conflito. Assim, durante as observações de uma reunião pedagógica por área, os professores entraram em conflito. O assunto era a participação dos alunos nas aulas on-line e no retorno das atividades. O professor não conseguia entender por que os alunos não assistiam às suas aulas no *Youtube*. A professora da rede Estadual relatou que deveríamos compreender o aluno, talvez mudar a metodologia, já que era uma situação emergencial, um contexto de pandemia, que não tinham recursos e estavam em situações precárias. Essa professora desabafou na entrevista abaixo.

Professora 5: A gente entende que os professores estão apáticos, mas também os professores não se movimentam para nada. E se tu te movimentas porque tu és da UFRGS, tu és “xarope”, tu tens doutorado, quer arrumar trabalho para os outros. Eu gosto de um texto do Nestor Kaercher, lá da Geografia, que ele disse que uma das tentações é cair naquela história da epistemologia pobre para os alunos pobres. Então, se o aluno é pobre, a periferia é pobre, se eu oferecer o meu mínimo já está bom, e a gente como professor às vezes cai nisso, e reclama do salário. Mas a gente já sabia que salário ia ser, sim, os alunos não têm nada a ver com isso. Isso é um plano de governo, não é o aluno. Nós estamos aí, a gente tem que oferecer o máximo que a gente pode, e não ficar diminuindo o aluno porque ele mora ali, porque ele não tem recursos.

A professora continuou com a crítica de como os colegas e a própria escola em que trabalha administraram o ensino remoto na pandemia.

Professora 5: O ensino remoto no ano passado foi baseado em leitura, quem dos nossos alunos lê? Lê, de ler, de interpretar informação e consegue resolver, te contar, assim, uma informação que ele leu. É uma minoria. Tanto que os nossos alunos não vão bem no ENEM por causa disso, eles não foram estimulados, também; isso é responsabilidade, também dos professores. Tem colegas nossos que acham que não, sei o que tem na mão, que quando tu copias - falaram em reunião isso - a pessoa memoriza melhor o que ela cópia. Então imagina que a maioria dos professores adotaram que um regime de ler, cópia no caderno, não é aprendizagem. Copiar não é, eu brinco com eles: os escribas, estão copiando o quê? O que estão copiando? *copy, copy, copy* – isso não é aprender, questionário respondendo não é aprender, aí tu os mandas largarem as canetas e que me olhem; as coisas estão no quadro, eles não conseguem responder, ficam se tremendo, porque, para acertar tem que errar, né. Os alunos não têm o sentido de aprender.

O relato da professora 5 nos mostra que a rotina escolar não pode centrar-se em torno da “aula”, mas antes em torno do “estudo”. Do método que utiliza só o quadro e o giz, que adota uma postura de só copiar no caderno sem a reflexão. Isto implica uma alteração do papel dos professores, acentuando a sua responsabilidade perante a globalidade do trabalho educativo (acompanhamento, tutoria, apoio, etc., e não só “lições”), reforçando a sua ação na produção de conhecimento pedagógico e curricular e evoluindo para formas de ação colaborativa (NÓVOA, 2022, p. 29).

Os professores hábeis, conscientes da ação que praticam e do papel que desempenham, não se contentam com a rotina pedagógica e os hábitos escolares estruturados (CASTILHO; PAESE, 2013). Eles querem saber mais e querem conhecer coisas novas em seu campo para refletir sobre novas práticas educativas. Ajudam o grupo a construir sua identidade coletiva, a aprender a trabalhar cooperativamente, a tomar consciência de suas diferenças e desigualdades e a agir de acordo com elas. Durante as observações das aulas remotas, os professores, principalmente da escola municipal, ajudam os outros colegas e trocam atividades.

A professora 1 da escola municipal relatou como gratificante verem suas aulas serem utilizadas por outros professores de diferentes estados e até entre os colegas.

Professora 1: Vou continuar a passar os vídeos que eu produzo – o que é muito legal. Como o canal é público, eu percebi que tem gente de Pernambuco utilizando os vídeos, e tem os alunos, que dizem – bah: aproveitei bastante a tua aula. Isso é tão bom, tão legal, sabe, e, no fim, é o pagamento que a gente recebe pelo tempo que gastamos a mais. [...] Eu comento dos vídeos, eu ofereço ajuda: nesse ponto eu acredito que é uma forma de estímulo também. Mas assim, não que eu fizesse campanha para isso. Algumas atividades que eu percebi foram diferentes, eu compartilhei com os colegas.

O ensino remoto modificou a forma de lecionar. Muitos tiveram que se adaptar, ou trouxeram questões pontuais, como a alfabetização digital, desde os primeiros níveis de ensino, além do ganho positivo que os professores tiveram na virtualização escolar. Entretanto, há ponderações nos relatos dos professores ao nível do ensino público sobre o uso das tecnologias. Como mencionado abaixo pela professora pertencente da rede municipal de ensino.

Professora 4: Acho que todos ganham. A inclusão digital é algo que deveria ocorrer já nos primeiros níveis de ensino. Acho que muitos professores também ganharam, no sentido de que, se não fosse por essa obrigatoriedade para se adaptarem, não teriam acessado determinados recursos ou dado tempo de aprender determinadas coisas. Eu sou uma dessas professoras que sabia mexer com recursos, o básico, mas há outras coisas que eu tive que buscar. Eu tive que tentar dar conta por pura necessidade e mais ainda. Assim, eu acredito que a gente tem muita dificuldade ainda no nível público, a nível de ensino público, no que caminhar, no que completar para dar esse acesso para todos, tanto professores quanto comunidade escolar em geral.

Ao perguntar na entrevista se houve trocas pedagógicas entre os professores, como material, interdisciplinaridade, vemos a resistência em trabalhar em conjunto, principalmente professores da rede estadual de ensino.

Professora 5: Na escola não, porque na área de ciências humanas é um problema. Ciências Humanas lá na escola é um problema gravíssimo. Cada um dos professores tem uma perspectiva bem diferente sobre seus conteúdos. Então, não tem. Se nós tivéssemos um projeto que se propôs trabalharmos juntos, poderia ser uma coisa que viesse da pandemia, uma urgência de aprendizagem. Vamos sentar-nos agora e trabalhar com projeto na escola. Os alunos vão pesquisar, e nós vamos ficar como orientadores, mediadores e será muito mais estimulante. Só que não tem, não tem iniciativa.

Professor 3: Eu acho que não há não troca; na verdade, eu acho que assim: os professores, a gente conversa, dá dica um com o outro, muita questão de audiovisual; a gente conversa muito sobre cinema, filme, música, literatura, assim, os professores mais engajados na área de humanas têm bastante isso. Mas eu não vejo que nas outras áreas tenham isso, até porque a área de humanas é muito mais adepta a tecnologias do que, por exemplo, a área da matemática, da física, da química. Se eu converso com o pessoal, vejo que ainda é uma questão muito mais tradicional. Nas humanas tem muito recurso, né. Então, eu acho que as humanas conseguem, talvez a linguagem tenha recurso mais na área de tecnologias junto com humanas, mas nas outras áreas eu não vejo, sim, uso, nem ao uso na implementação do uso, pelo que eu converso com os professores.

Ambos os professores atuam na mesma escola e na mesma área. Verifica-se que as trocas de que o professor 3 fala são de lazer, e não de conteúdos disciplinares. O relato dele nos mostra que concorda com a sua colega. Entretanto, afirma que, nas áreas de humanas, há mais trocas entre eles, o que contradiz a fala da outra professora. Nessas falas, demonstra que a escola possui grupos e que esses grupos não estão dispostos a trabalharem juntos, muitas vezes por questões políticas ou discordância de conteúdo.

Nos relatos dos professores da rede municipal verifica-se que as trocas entre os colegas são mais colaborativas, os professores se ajudam e trocam ideias. Os relatos desses professores são positivos em referência aos professores da outra rede de ensino. Os professores hábeis tornam-se o núcleo da rede a que pertencem, inclusive para os grupos divergentes. Assim, o ator hábil é a fonte de informações e de construção de coalizões (FLIGSTEIN, 2007). Apesar de haver grupos (campos), e isso é um ponto negativo relatado pela professora 1, a grande maioria dos professores do município procurou auxiliar-se mutuamente, destacando líderes entre eles.

Professora 1: Pois é...Eu percebo, assim, que a escola tem grupos. Dentro desses grupos a troca é maior. Porque eu penso que as pessoas... elas têm medo do julgamento, que elas não sabem se aquilo que elas estão fazendo está realmente bom ou se sabe... tem o grupo, tem as pessoas que têm medo de, daqui a pouco, tem colega que está com inveja, daí a inveja acaba indo para o deboche, sabe, então assim eu percebo, dentro de grupo a troca é maior, mas pensando em grande grupo eu acredito que não.

Professora 2: Tem o pessoal que fez os pós junto né, aqui não tive muito contato. No meu caso, que estou mais adiantada na pós, eu auxilio os colegas, mas a gente troca muitas ideias, um ajuda o outro, até o último trabalho eu estava bem louca para fazer, e tem um colega lá que sabia e me deu dica, que então a gente troca, né: quando eu não sei, ele pergunta (colega) o que que é? Daí me ajuda.

Professora 4: Acho que sim, pelo menos com a minha rede de contatos acho que há uma troca. Assim, o que um não deu conta, o outro deu e ensinou o colega. Acho que muitos estão trocando muito mais experiências, mais atividades propostas, eu acho que essa troca ela melhorou significativamente.

Assim, vemos que, entre os professores da rede municipal, a melhor resposta à pandemia foi o resultado da colaboração entre grupos de professores da mesma escola e entre as escolas, que são capazes de apresentar ideias e projetos inovadores, conectar-se com os alunos e mobilizá-los para aprender a partir de diferentes perspectivas.

Ao perguntar sobre os professores que se empenham em utilizar as tecnologias digitais e virtuais, houve diversas respostas. As mais negativas encontram-se nos professores da rede estadual, que criticam a falta de empenho dos colegas que não se atualizam.

Professora 5: Não, todo professor, todos os professores, tudo eles emperram. Tudo eles acham demais, tudo é muito difícil, ahhh não... não... não tem empenho nenhum. [...] Passar filme não quer dizer que o aluno vai aprender alguma coisa com aquele filme. Porque tu usas o filme como uma ferramenta, como uma estratégia: ela não é o fim da aula, não tem nem que ser. Mas tu passar um filme sem problematizá-lo, sem dizer o contexto, porque está vendo aquilo ali, não adianta nada.

Essa professora relata que desistiu de auxiliar os colegas para adotarem o uso das tecnologias digitais e virtuais na escola, ou até nas reuniões pedagógicas que ocorriam durante o ensino remoto. Já o outro professor que compõe a mesma rede de ensino estadual afirma que não estimula os colegas.

Professora 5: Eu já, mas já desisti. Porque eu não quero me estressar; tudo para os colegas é trabalhoso. Não quero ficar brigando com colegas.

Professor 3: Não estímulo, é que foi pela demanda, era uma necessidade, não foi por lá queremos, não, a gente tinha um grupo basicamente de futebol, que é o grupo que a gente tem aqui na escola, e daí os professores que estavam ali, quando teve que usar o EAD, a gente se encontrou entre 4 professores para discutir como usar.

Nos relatos acima verificamos a influência do campo e de outros atores. Mesmo que o professor hábil (professora 5) tente exercer uma ação estratégica no campo em que atua, ela entra em conflito com os outros atores presentes nesse campo que o dominam e estão em relações hierárquicas de poder. Decorre a centralidade do conflito, segundo Fligstein (2007), os campos são marcados por constantes disputas sobre sua conformação dos atores que os compõem, mas também dos próprios campos, uma luta por maior independência, imposição em relação a outros campos e entre campos. Não há uma ação preferível de incluir tantos grupos divergentes quanto possível no campo e fazer com que eles concordem com uma identidade coletiva (FLIGSTEIN, 2007).

Contudo, apesar de reconhecer que muitos professores não procuram dialogar com seus pares e nem se atualizar; boa parte dos professores da rede municipal entrevistados consideram que o grupo de professores trabalhou bem no contexto da pandemia e no ensino remoto.

Professora 1: Tem uns que pararam no tempo e fazem questão de parar no tempo e têm até orgulho de terem parado no tempo. Mas, assim, falando bem a verdade, que no grupo a gente percebe que todo mundo de alguma forma está querendo usar a tecnologia – todo mundo não, mas a grande maioria preocupada. Eu acredito que até o grupo trabalhou bem.

Professora 2: Aqui da escola eu não sei te dizer, eu não tive muito contato, né, e na outra escola o grupo que eu trabalho até é meio a meio. Tem aqueles que foram atrás e tem outros que não vão, mas, em geral, sim foi bom.

O professor 3 da rede estadual coloca não só a questão de os professores utilizarem as tecnologias digitais e virtuais mais para o entretenimento do que para o ensino e faz uma crítica ao curso do governo:

Professor 3: Olha... eu antes até eu não vejo essa questão. Acho que os professores usam muito para autoformação e lazer e agora eu acho que o professor fez muito mais do que deveriam fazer. Porque o Estado não nos remunera para dar aula virtual, não, nos remunerar a nossa formação em digital, teve corte de salário durante a pandemia. Então, tudo o que o governo pode fazer para não funcionar o governo fez. Para deixar os professores deprimidos, o governo fez. [...] Mais empenho dos professores do que do governo. Mas o governo deu curso – mas se tu me desse uma apostila eu aprenderia igual.

A crítica ao governo está presente nos discursos dos professores de ambas as redes entrevistados. As relações estabelecidas são sempre de conflito, imposição por parte da mantenedora, falta de estímulos, equipamentos e estrutura.

Professora 1: Eu penso assim, embora tudo que tem acontecido no país dessa questão do mundo seja a questão da pandemia, eu realmente acredito que eu esperava que a educação avançasse um pouco mais. E assim me frustrou porque nem para garantir a internet para todos os alunos nas escolas a gente conseguiu, né, até teve projeto de lei que foi votado e aprovado pelo Congresso Nacional, mas foi vetado pelo presidente. Sabe, então assim: eu percebo que tem muita cobrança para professor, mas vem pouco retorno para a gente poder ter instrumentos de trabalho. A gente está retornando agora para escola, a gente percebe o que a gente teve? Para nos amparar no nosso trabalho, uma máscara, um Face Shields é uma pastinha – nem uma pastinha, um saquinho plástico com algumas folhas de papel – e... ó, boa sorte! Sabe, a gente volta para a escola e ela está exatamente da mesma forma de quando a gente saiu. Então a gente, enquanto professor, a gente teve que reinventar com gastos de recursos nossos, de melhorias de programa de computador; muitos tiveram que comprar computador, comprar celular mais potente, eu troquei de celular neste período, para poder também auxiliar os alunos que mandavam mensagens, dúvidas pelos whats, enfim; aí a gente percebe que a escola em si, que depende exclusivamente do governo, ela não evolui nada, sabe, não estou culpando direção, nem nada disso. Isso é uma coisa que vem dos governantes. Então, assim: ao mesmo tempo que as pessoas querem tanta

mudança, querem tanta, não vejo essa contrapartida por parte do governo: esse é o meu ponto, e eu queria deixar meu protesto.

Professora 5: Acho que a escola pública, infelizmente, ainda está muito aquém daquilo que é ofertado na rede privada, que se adaptou de um modo muito mais rápido, muito mais eficaz e com certeza anos luz na frente da escola pública. Mas acho que boas experiências aconteceram também, eu acho que são nessas experiências que a gente tem que se fortalecer. Mas, infelizmente, a escola pública ainda parece discurso de tempos atrás, mas não é; a escola pública, ela não se moderniza porque não há investimentos, não é falta de vontade dos professores ou falta de vontade da equipe diretiva. Ela precisa de investimento, precisa de recursos.

Uma tática presente nos atores hábeis é fazerem com que os outros acreditem que os atores estratégicos não estão no controle. É convencer os outros atores de que sua cooperação foi ideia deles: os atores estratégicos conseguem a cooperação dos outros atores sem parecer manipuladores (FLIGSTEIN, 2007). Ao entrevistar os professores de ambas as redes de ensino, muitos relataram que não “acham” que influenciam os seus colegas ou que estimulam, mas que auxiliam no uso da tecnologia digitais e virtuais.

Professora 1: Não sei (risadas), eu comento dos vídeos, eu ofereço ajuda, nesse ponto eu acredito que é uma forma de estímulo também. Mas assim, não que eu fizesse campanha para isso. Algumas atividades que eu percebi foram diferentes, e eu compartilhei com os colegas.

Professora 4: Não estimei colegas assim, não... não... não me vejo fazendo esse tipo de propaganda né. Faço, mas... estou... sempre que um colega, enfim, me pergunta, ou fica curioso sobre alguma questão, eu me disponho a ajudar. Enfim, fazer com que ele entenda ou utilize também o recurso, mas não gosto muito de fazer propaganda.

Ao finalizar as entrevistas, perguntamos se os professores faziam parte de um grupo que trocam materiais ou atividades, e houve duas respostas que se destacaram, sendo a primeira da rede municipal referente a compartilhamentos de arquivos – inclusive a professora compartilha suas atividades e divulga os trabalhos dos outros colegas.

Professora 4: Participo de vários... participo de vários grupos que mantêm inclusive compartilhamento de arquivos. Então, na medida que eu também desenvolvo atividades, eu compartilho as minhas atividades; assim, como eu também busco sugestões de atividades já desenvolvidas, faço adaptações necessárias para minha realidade e para os meus objetivos. Mas participo e tiro bastante coisa desses grupos. Eu acho bem importante e ajuda sim a divulgar o teu trabalho e ajuda a colegas, e a desenvolverem melhores propostas.

A segunda resposta demonstra que grande parte dos professores, principalmente da rede estadual, continuam isolados em suas salas e planos de aula.

Professora 5: Não, tenho grupo. Eu fico mais tempo procurando material na internet e tenho usado outros recursos, que outros estados organizaram todo o material digital assim, público. Eles conseguiram organizar aulas online, eles gravaram videoaulas e o material todo digitalizado, material bom, aberto, que tu podes baixar e mudar coisas ali, também, não precisa usar o material deles todo.

Outra resposta interessante foi do outro professor estadual (professor 3), que só auxiliou os colegas do grupo do qual já fazia parte.

Professor 3: Quando teve início da pandemia o grupo de professores que eu faço parte, que é um pessoal mais voltado para o lazer e para o futebol, a gente se reuniu 4 vezes para discutir como usar a plataforma, e a gente, por exemplo, eu que já sabia usar, a gente fez 4 encontros em que foi explicado como usar. Eu expliquei para os colegas e os colegas tiraram dúvidas porque a formação da CRE era muito longa e ficava dando muita volta para explicar coisa que era simples, então, a gente tinha meia hora... a gente se encontrou 4 vezes de meia hora, a gente explicou. Partiu da gente, assim: fulano você entendeu? Daí eu disse entendi, então, tu podias explicar para nós. Daí nos encontramos online e conversamos sobre.

Para Fligstein (2007), ter mais habilidades sociais significa que alguns participantes são melhores em obter cooperação do que outros, pois alguns serão mais capazes de entender uma situação específica e gerar significado compartilhado para outros. Isso demonstra que alguns atores sociais são melhores do que os outros em induzir a cooperação. Isso ocorre por serem capazes de criar um senso positivo de identidade, baseado nas novas práticas que buscam experienciar e que querem compartilhar, que ressoa entre os outros. Os professores hábeis produzem significado para os outros porque, ao fazê-lo, produzem significado para si mesmos. Os professores procuraram não se limitar durante o ensino remoto e, mesmo não sabendo utilizar integralmente as tecnologias digitais e virtuais, procuram auxiliar os colegas.

Seu senso de eficácia não vem de alguma concepção estreita de interesse próprio (apesar de os atores hábeis tenderem a se beneficiar materialmente de sua habilidade), mas do ato de induzirem a cooperação e ajudarem os outros a obterem seus fins. Eles farão o que for necessário para induzir a cooperação, e, se um caminho estiver fechado, escolherão outro. Isso significa que os atores sociais hábeis não se limitam a seus interesses próprios e não têm metas fixas. Eles não têm interesses individuais fixos, mas, por outro lado, se concentram em desenvolver os fins coletivos. Mantêm suas metas de certa forma abertas e estão preparados para aceitar o que o sistema lhes der (FLIGSTEIN, 2007).

Diferentemente dos professores entrevistados na rede estadual, os professores do município, mesmo com críticas ao governo e ao sistema de ensino remoto, aceitaram o que o sistema oferece, ainda que não seja exatamente o que se pretendia ou o que os outros possam idealmente querer. Os professores entrevistados mantiveram várias ideias e apresentaram soluções nas reuniões pedagógicas. Embora não tivessem sucesso em algumas aulas ou atividades, bastavam alguns sucessos para convencer os outros colegas a aderirem, aceitarem

as sugestões ou pedirem conselhos. Segundo a professora entrevistada, os professores se empenharam na pandemia em manter o vínculo e o ensino para com seu aluno: “os professores fizeram tudo o que podiam fazer e mais um pouco” (Professora 5).

5.4 O professor hábil no contexto da virtualização escolar

As autoridades públicas mostraram respostas frágeis e inconsistentes no início da pandemia, o que levou os professores a recorrer a plataformas e a conteúdos disponibilizados por empresas privadas, não conseguindo assegurar o acesso digital a todos os alunos de escolas públicas. A pesquisa do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), edição 2020, mostrou as desigualdades presentes em relação ao acesso e ao uso das tecnologias que se somaram às desigualdades sociais e econômicas. Os gestores e professores (principalmente da escola estadual) citaram a falta dos dispositivos – computadores e celulares – e de acesso à internet nos domicílios dos alunos (86%), como a maior dificuldade para o ensino – aprendizagem.

Professora 4: As crianças não possuem as ferramentas eletrônicas necessárias, não possuem internet, que não dispõem dos recursos que a gente, enfim, gostaria de utilizar com elas.

Professora 5: Se o aluno tivesse internet em casa, um computador... a escola fez aquele levantamento de pesquisa com os alunos. A maioria dos alunos não têm celular, não tem computador, não tem internet em casa; assim, os dados... são os dados do celular.

Na pesquisa realizada pelo Instituto Península (2020), na tabela abaixo, observamos que as escolas privadas conseguiram encontrar alternativas de forma mais rápida, se comparadas às outras redes de ensino, principalmente, no que diz respeito ao ensino remoto. Entre as públicas, a rede estadual apresentou maior agilidade na oferta de suporte à distância (cerca de 36%) do que municipal (14%). Contudo, apresentar agilidade ao disponibilizar o ensino remoto para os alunos não condiz, necessariamente, com qualidade. A maior dificuldade das escolas públicas foi atender os públicos e contexto heterogêneos, tanto em termos de aprendizagem quanto de origem social. Além disso, houve dificuldades por não terem uma cultura digital, uma alfabetização digital.

Tabela 1 - Ações realizadas pelas redes de ensino na visão dos professores (março, 2020)

Ações realizadas pelas redes de ensino	Total	Rede municipal	Rede estadual	Rede privada
Suporte a distância aos estudantes	32%	14%	36%	65%

Fonte: INSTITUTO PENÍNSULA (2020)

A tabela 1 acima reforça o discurso dos professores da rede municipal sobre a falta da cultura digital no cotidiano dos alunos e da sala de aula.

Professora 1: É que é assim: tem alunos que se deram muito bem online, daí vai a questão dos tipos de aprendizagem. Tem gente que consegue se concentrar e trabalhar melhor online sozinho em casa, sem barulho, sem bagunça; e tem outros que não, eles precisam mesmo do visual, do contato, do professor tá no pé, né.

Professora 2: A nossa cultura não está preparada para isso. Se fosse um país, onde a educação é valorizada, teria outra visão; nossos alunos não estão preparados, infelizmente. Então tem que ir... para funcionar para eles; para a maioria é o presencial, infelizmente.

Segundo Ferraz *et al.* (2021, pp. 133–134), até o início de junho de 2020 as redes de ensino já se haviam se organizado minimamente em termos de tecnologia para oferecerem condições para a continuidade do ensino em nível emergencial. Como demonstrado na tabela 2 abaixo, foram estabelecidos ambientes virtuais de aprendizagem, adaptação curricular, assistência alimentar, dentre outras.

Tabela 2 - Ações realizadas pelas redes de ensino (maio de 2020)

Ações realizadas pelas redes de ensino	Total	Rede municipal	Rede estadual	Rede privada
Ofertas de aulas a distância de forma virtual e/ou on-line	64%	50%	73%	89%
Criação de ambientes virtuais de aprendizagem	63%	51%	72%	84%
Assistência alimentar aos estudantes	41%	60%	60%	10%

Fonte: INSTITUTO PENÍNSULA (2020)

A importância de analisar os dados das ações realizadas pelas redes de ensino e a visão dos professores está em verificar que, apesar da urgência da adaptação do ensino às necessidades da educação remota / não presencial o mais breve possível, poucas redes de ensino

ofereceram aos professores suporte emocional e pedagógico (Tabela 3), principalmente. Até a data das paralisações das aulas presenciais, 88% dos entrevistados nunca tinham lecionado de forma remota (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020).

Tabela 3 - Ações realizadas pelas redes de ensino (maio 2020)

Ações realizadas pelas redes de ensino	Total	Rede municipal	Rede estadual	Rede privada
Suporte emocional aos professores	15%	14%	14%	21%
Suporte e treinamento aos professores para ensinar a distância	39%	30%	47%	49%

Fonte: INSTITUTO PENÍNSULA (2020)

Os professores das escolas pesquisadas relataram sobrecarga de trabalho e uma dinâmica estressante com a aplicação do ensino remoto, o desgaste emocional e mental. O trabalho triplicou para a maioria dos professores. Os relatos dos professores entrevistados se correlacionam com os dados da pesquisa do Instituto Península (Tabela 4).

Tabela 4 - Como os professores estão se sentindo (maio, agosto e novembro, 2020)
Total de professores (%)

Como os professores estão se sentindo	Maio	Agosto	Novembro
Ansiosos	67%	64%	58%
Cansados	36%	46%	53%
Sobrecarregados	35%	53%	57%
Calmos	23%	10%	12%
Felizes	8%	5%	7%

Fonte: INSTITUTO PENÍNSULA (2020)

Professora 4: O trabalho triplicou, na verdade. Uma vez que tudo que tu queres disponibilizar em termos de novidades, né, exige muito, muito mais pesquisa, também tem muito mais tempo que utiliza para bolar alguma atividade que chame a atenção deles; é pesquisa de vídeo que tu queres fazer, uma pesquisa de jogos que tu queres realizar, é tentar deixar a atividade mais atrativa possível, e isso demanda tempo, né, e fora as adaptações de atividades que tu é até obrigado a fazer. Porque, atualmente, e tu não lida só com os alunos que utilizam a plataforma; a gente, também, tem que lidar com o universo de alunos que não têm acesso à internet para o qual tem que adaptar a atividade pensando no mesmo tema sem os recursos virtuais que tem disponível. Então é a adaptação da adaptação, da adaptação que você acaba fazendo, além do tempo de pesquisa que demanda... que solicita mais tempo, então na verdade o trabalho triplicou.

Professora 5: Eu ganho desgaste físico, emocional. Socialmente a gente continua pior do que no início da pandemia né, desvalorização total do professor

Os educadores sofreram mudanças significativas na rotina de trabalho e tiveram que equilibrar desafios de acesso à educação, aprendizagem dos alunos e falta de preparo prévio/apoio para lidar com as novas demandas do ensino remoto. Na tabela abaixo, verificamos a adaptação dos professores à nova rotina, ao mesmo tempo que enfrentavam o desafio da falta de experiência com o ensino remoto. Os dados abaixo (tabela 5) mostram as quatro fases da Educação Básica, destacando que os professores da educação infantil se sentiam mais despreparados, tendo em vista que possuíam menos experiência com o ensino remoto.

Tabela 5 - Professores e experiência com o ensino remoto (maio de 2020)

Experiência com o ensino remoto	Total	Educação Infantil	Ensino Fundamental I (anos iniciais)	Ensino Fundamental II (anos finais)	Ensino Médio
Proporção de professores que nunca tinham lecionado de forma remota	88%	94%	91%	85%	81%
Proporção de professores que não se sentiam preparados para o ensino remoto	84%	89%	86%	80%	77%

Fonte: INSTITUTO PENÍNSULA (2020)

De acordo com Ferraz *et al.* (2021, p. 137), após os fechamentos das escolas, um em cada sete professores demandaram apoio e treinamento para ensinar a distância. Grande parte buscou cursos de formação sobre aprendizagens em ambientes virtuais para se aprimorar, e posteriormente as redes de ensino e as mantenedoras ofereceram cursos de aperfeiçoamento em tecnologias (FERRAZ *et al.*, 2021). Os professores do município buscaram cursos e formações sobre o uso das tecnologias digitais e virtuais para aperfeiçoar suas aulas no ensino emergencial remoto, como mencionado no relato abaixo da professora 2.

Professora 2: Olha, agora está melhor; no princípio, a gente teve que...no início a gente, eu tive que aprender muito, tanto é que eu fiz os outros pós tecnologia para poder, né, dar um suporte maior para os alunos, fazer algumas atividades diferenciadas com a tecnologia, já que hoje o mundo está voltado para isso. E eu acredito que a tendência vai ser essa. Então, eu tive que começar a estudar de novo – não que a gente nunca para né, mas no sentido de fazer mais uma especialização para poder trabalhar melhor com os alunos e acompanhar.

De acordo com a pesquisa do Instituto Península (2020), muitos professores mudaram suas concepções sobre o uso das tecnologias. Cerca de 94% passaram a reconhecer a importância da tecnologia para o processo de aprendizagem. Antes, esse percentual era de 57%, considerando o período anterior à pandemia (tabela 6).

Tabela 6 - Percepção sobre o uso da tecnologia (julho de 2020)

Experiência com o ensino remoto	Total	Educação Infantil	Ensino Fundamental I (anos iniciais)	Ensino Fundamental II (anos finais)	Ensino Médio
Percepção sobre a importância antes da pandemia	57%	55%	56%	64%	62%
Percepção sobre a importância depois da pandemia	94%	95%	95%	94%	92%

Fonte: INSTITUTO PENÍNSULA (2020)

Os professores entrevistados demonstraram interesse em continuar trabalhando com as tecnologias digitais e virtuais quando voltarem para o ensino remoto. Porém, enfatizaram que a falta de recursos ou equipamentos que o Estado proporciona para os professores não está de acordo com as ferramentas digitais pedagógicas.

Professora 5: Eu gostaria de continuar trabalhando com a tecnologia. Esses recursos na Geografia são ótimos. Têm coisas que vou falar dos climas, da translação, é muito mais fácil mostrar um vídeo, uma imagem do que eu ficar lá desenhando no quadro, sabe. A própria questão da cartografia, quando tu trabalhas no mapa lá na lousa digital, tu tens como fazer a questão da escala de profundidade. A questão das perspectivas de visão na cartografia que quer olhar de alto, o que é olhar de lado, o que quer saber uma visão bilateral, essas coisas todas, tu podes trabalhar com imagem. A própria produção de mapas com os alunos, com o Google Earth, se tu trabalhas, se tem o aplicativo lá, o programa nos computadores pode produzir... os próprios alunos podem produzir seus mapas. Uma coisa é estar pegando o mapa pronto, outra coisa é tu marcar os pontos; dá para trabalhar tudo ali. Claro que não é um programa de mapa bom. Mas você já consegue marcar ponto ali, fazer legenda, fazer escala, tudo com os alunos; cada um pode produzir, quero fazer marcar os pontos legais que eu visito na Restinga ou os pontos que eles mais frequentam, assim, eles mesmos podem produzir tendo o Google Earth nos computadores. Nesses computadores do estado não roda o Google Earth. E ali no Google você pode trabalhar escala pequena, escala grande, questão do relevo, tudo aí usando só o Google Earth. Então para Geografia é muito importante a gente ter essas tecnologias em sala de aula, porque ela é um movimento. Geografia é movimento.

A experiência com a virtualização em sala de aula foi relatada como desafio para os professores de ambas as escolas entrevistados, inicialmente, pela falta de infraestrutura e pela dificuldade de engajar os alunos no ensino remoto.

Professora 1: Está sendo uma experiência desafiadora, principalmente pela falta de contato com os alunos porque a gente tem aquilo que eles apresentam para gente que a gente não tem certeza se foi realmente eles que fizeram, se eles não copiaram de algum outro colega. Então nesse sentido é bastante desafiador de conseguir captar o quanto eles realmente estão conseguindo suprir essas lacunas, essas necessidades que porventura estejam apresentando.

Professora 4: Gratificante, porque tenho aprendido muita coisa, utilizar diversos recursos e me aperfeiçoar enquanto profissão. Mas, também, muito decepcionante em função de que aquilo que tu aprendes, aquilo que tu deseja fazer e gostaria de colocar em prática não é possível em função dos recursos limitados que as escolas possuem em termos de estrutura física, em termos de acesso em relação às crianças que não têm as ferramentas tecnológicas. [...] Então não adianta tu ter uma excelente prática de atividades virtuais, né, e não poder na verdade utilizar isso com os alunos em função da questão do acesso, que, diferentemente do que muito se acredita, né, ter acesso ao WhatsApp, Facebook, redes sociais não é ter acesso à internet, não é ter acesso a esse mundo digital.

Professora 5: A gente começou lá na escola o ano passado, primeiro construindo material para os alunos acessarem, e eu acho que esse é o primeiro desafio, porque tem que pensar no material para esses alunos que estão em casa, que não tem... não tem costume de estudar, assim, sozinho, né. Nem a gente tem costume com o ensino remoto, imagina os alunos. Então, para mim, o primeiro desafio foi tentar construir um material que eles pudessem ter acesso, que simples né, que não fosse um material denso. [...] Então a gente também não podia usar nenhum vídeo né, porque os vídeos eles não tinham acesso à vídeos longos, então, os vídeos tinham que ser curtos, nós mesmos não tínhamos né. No terceiro ano, eu fiz uma experiência no passado, e quase as 2 turmas do terceiro anos, quase todos estavam presentes naquele dia da experiência. Mas também, depois não teve muita assiduidade. Então, acho que é primeiro que é o professor pensando no material, não tem sim, é meio sem lógica tu pegar e tirar um xerox, mandar a lei coisa do livro. Então não sei... eu acho que na verdade a gente ficou como alcançador de conteúdo.

As falas das professoras relatadas acima refletem a pesquisa sobre os desafios do Ensino Remoto realizada pelo Instituto Península (2020) abaixo (tabela 7). Os valores apresentam diferença à medida que aumentam os tipos de ensino, indicando maior sobrecarga entre os professores que atuavam no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

Tabela 7 - Desafios do ensino remoto (julho de 2020)
Total de professores (%)

Desafio do ensino remoto	Total	Educação Infantil	Ensino Fundamental I (anos iniciais)	Ensino Fundamental II (anos finais)	Ensino Médio
A falta de infraestrutura e a conectividade dos alunos	79%	73%	77%	84%	84%
Dificuldade para manter o engajamento dos alunos	64%	56%	60%	71%	78%
O distanciamento e a perda de vínculo com os alunos	54%	55%	56%	52%	56%

Fonte: INSTITUTO PENINSULA (2020)

Os relatos dos professores da rede estadual abaixo corroboram com os dados mostrados na tabela 7.

Professora 5: Mas são muitas turmas. Eu tenho 17 turmas esse ano; no ano passado eu tinha 13 ou 15 turmas, muitos alunos, e tinha toda uma preocupação, atenção em relação ao acesso, quem iria acessar e como é que ia ser esse processo que eu acho que foi difícil para todos os professores, tanto para os alunos como para nós. [...] Então pensar cada série são... eu tinha turmas de sexto, sétimo, do primeiro, do segundo e do terceiro ano, então são turmas muito diferentes das outras, que fosse nos materiais para mim, acho que a primeira coisa fosse essa história dos materiais.

Professor 3: O modelo digitalização é de 'goela abaixo', e não um processo de alfabetização digital em que o aluno entende aquilo como parte do processo de aprendizagem, por exemplo, construir feedback, dar retorno, participar de forma interativa nos comentários, conversar entre si. Isso os alunos não conseguiram fazer. Os alunos estão tratando o digital como se fosse uma sala de aula de quadro e giz, só que agora pela tela do computador. Eu vejo que o digital nosso é mais mediação do que digitalização, é mais um meio do que uma ferramenta.

Para muitos professores, as consequências do fechamento das escolas foram os impactos e as desigualdades na aprendizagem. A importância do vínculo entre o professor e o aluno. Contudo, apesar dos inúmeros desafios, é válido considerar os aprendizados desenvolvidos no período, principalmente pelo uso das tecnologias pelos educadores, como para apoiar o uso de diferentes metodologias de aprendizagem; para auxiliar a adequação de aulas para o formato não presencial e para impulsionar o papel do professor como facilitador do processo de aprendizagem (FERRAZ *et al.*, 2021).

5.5 Narrativas do ambiente escolar através do ensino remoto

Finalizamos este capítulo sintetizando as análises sociológicas sobre a pesquisa que procuramos construir até o momento. Este tópico teve como objetivo observar as percepções dos professores enquanto as suas habilidades sociais e protagonismo docente na obrigatoriedade da virtualização escolar durante a pandemia. Observando que muitos dos dados levantados na pesquisa foram usados para complementar outros tópicos, são apresentados aqui aspectos referentes aos objetivos, as hipóteses e categorias apresentadas ao longo da pesquisa.

Vamos iniciar pela análise da configuração do que torna o professor habilidoso. Um dos atributos presentes na maioria das entrevistas foram a autonomia e a capacidade de colaboração que alguns dos professores entrevistados e observados dispuseram perante os demais colegas. Muitos desses professores aprenderam e aperfeiçoaram-se nos recursos virtuais e digitais. Cabe considerar, o que se percebe pelas entrevistas, que os professores tidos aqui como atores hábeis que adotam as tecnologias, não possuem uma qualificação na área de tecnologias, mas são competentes e hábeis em pensar as formas de utilizá-las na prática pedagógica, a partir de sua experiência usual e tácita para com tais ferramentas e recursos.

O conhecimento prévio das tecnologias virtuais / digitais e a curiosidade de buscar novas metodologias e dinâmicas de ensino, também, influenciaram na formação da habilidade social. Cabe ressaltar que estamos analisando os professores no contexto da virtualização do ensino no contexto da pandemia, no ensino remoto. O professor pode ser um ator habilidoso dentro da sala de aula presencial e/ou só dominar os recursos tecnológicos – não quer dizer que seja um ator habilidoso. O professor que não possui as habilidades sociais relatadas na parte teórica não é um bom professor, e o que faz com ele se anule é a dominância de outros atores e até mesmo no campo em que está inserido.

A habilidade de analisar e obter essa cooperação pode ser vista genericamente como habilidade social. Todos os seres humanos têm alguma habilidade social em função de sua atuação em grupos. Contudo, sabemos que alguns atores são socialmente mais hábeis em obter a cooperação dos outros, atuando com atores mais poderosos e sabendo em geral como construir coalizões políticas na vida (FLIGSTEIN, 2007).

Os atores hábeis encontram formas de induzirem diferentes grupos a cooperar, colocando-se na posição dos outros e criando significado que exercem apelo aos muitos atores (FLIGSTEIN, 2007). Verificamos durante as entrevistas que muitos dos professores não se consideravam influenciadores ou que não incentivarem os seus colegas. Entretanto, nas observações demonstrou-se que esses mesmos professores possuíam uma posição de destaque

perante seus pares e possuíam o apoio da equipe diretiva (cabe ressaltar que essas observações ocorreram na escola do município pesquisada).

Os professores entrevistados não se limitavam a interesses próprios e não possuíam metas fixas. Eles compreenderam melhor determinada situação e produziram significados compartilhados para os outros, conseguindo a colaboração. Eles buscaram criar mundos sociais comuns com os diversos atores sociais presentes no campo, fazendo a ponte entre a escola, o professor e a família. Os professores entrevistados mostraram-se bem-preparados, com autonomia, a trabalharem em conjunto, dentro e fora da escola, em ligação com a comunidade escolar (famílias), na pandemia e na virtualização escolar.

Nas entrevistas, verificou-se mais empenho dos professores do município do que dos professores da rede estadual, como citado acima. Em algumas situações nas quais regras e recursos têm um peso muito maior na direção dos grupos mais poderosos (equipe diretiva e a mantenedora), a habilidade social pode não fazer muita diferença. Em entrevista com uma professora da rede estadual, constatou-se que, apesar de possuir sua habilidade social em utilizar as tecnologias digitais e virtuais e em trazer novos recursos pedagógicos para a sala de aula, não houve mudanças no campo em que está inserida. Já o outro professor da rede estadual não demonstrou interesse em ajudar e mobilizar seus colegas, até os que trabalham no mesmo componente curricular, auxiliando só os seus colegas mais próximos quando solicitado. Os limites dos professores decorrem do seu posicionamento hierárquico, suas táticas com a posição no campo, das estruturas do campo (falta de recursos e investimentos) em que estão envolvidos (FLIGSTEIN, 2007), além do seu interesse em modificar o campo em que está inserido.

Durante a pandemia, foram encontradas poucas parcerias e colaborações entre os professores. Infelizmente, devido à distância social, as trocas de experiência ficavam restritas a reuniões pedagógicas e à troca de ideias em pequenos grupos (muitos por afinidades ou por possuírem as mesmas disciplinas). Os auxílios e esclarecimentos de dúvidas eram realizados individualmente, quando alguém procurava um professor que possuía mais conhecimento na área. Apesar das poucas colaborações, houve envolvimento dos professores para mobilizar e resgatar os estudantes, não só pelo acesso às aulas on-line, mas por atividades entregues pela escola para os alunos que não possuíam o acesso às tecnologias. Muitos professores relataram haver a sobrecarga de trabalho e as lacunas de aprendizagem nesse período, visto que, apesar das várias iniciativas, houve pouco retorno dos alunos.

As hipóteses de pesquisa expostas nesta dissertação indicaram que poderiam ser encontradas três situações: em primeiro lugar, os educadores mais apreciadores das tecnologias digitais e virtuais incentivam e induzem os seus colegas a desenvolver práticas de ensino

remoto, compartilhando experiências com os outros e lhes dando algum tipo de suporte; a segunda hipótese previa que esses mesmos educadores conseguiram envolver seus alunos e mobilizar maior quantidade de estudantes nas práticas virtuais e passaram a agir junto à escola como incentivadores e entusiastas das práticas de ensino virtuais; e a terceira hipótese, que esses educadores, junto com seus colegas, utilizam as ferramentas digitais, criando novas práticas pedagógicas e modificando a instituição escolar.

Considerando tais hipóteses, compreendemos, a partir das narrativas, se os professores confirmaram essas hipóteses ou apontaram novas disposições a partir da utilização das tecnologias digitais e virtuais de ensino, sobretudo relacionadas à cooperação e às trocas entre os professores e alunos, e se, em algum momento, as condições externas, como o uso de suas próprias ferramentas tecnológicas, a falta de incentivo, a sobrecarga de trabalho, o pouco retorno dos alunos e pais, as cobranças, a falta de apoio da mantenedora, a estrutura das escolas, e o pouco investimento dificultaram os professores de exercerem as suas habilidades sociais ou o protagonismo pedagógico.

As escolas são muitas vezes campos estáveis, com práticas de ensino e estratégias pedagógicas tradicionais amplamente reproduzidas, parecendo que os atores possam ter menos importância para a reprodução do campo. Afinal, os grupos dominantes têm os recursos e as regras a seu favor, e os dominados têm menores oportunidades. Isso é especialmente verdadeiro quando há poucos grupos dominantes, quando há recursos ociosos no campo ou quando o sucesso e o fracasso são de difícil avaliação. Entretanto, com a pandemia e o aumento da virtualização no ensino, as soluções vieram dos próprios professores, que, através da sua autonomia profissional e de dinâmicas de colaboração, conseguiram avançar com propostas robustas, com sentido pedagógico e com preocupações inclusivas.

Apesar de muitos alunos dominarem as tecnologias como as redes sociais, eles não sabem como utilizá-las para fins educativos, e é exatamente aí que entraria o papel do professor. Apresentaram-se dificuldades com o Google sala de aula e suas ferramentas, como os aplicativos que os professores utilizavam para tornar as aulas mais atrativas. Também, não sabiam utilizar e-mails. A pandemia demonstrou que, apesar do senso comum acreditar, os alunos de escola pública não dominam os recursos digitais, e muitos perderam ou não possuem acesso à internet de boa qualidade. A maioria dos professores entrevistados relataram o analfabetismo digital dos alunos e de parte dos colegas, o que dificultou o ensino, a aprendizagem e as trocas escolares.

Nóvoa (2022, p. 50) argumenta que o digital não é apenas mais uma “tecnologia”: instaura uma nova relação com o conhecimento e, por isso mesmo, uma nova relação

pedagógica, redefinindo o lugar e o trabalho dos professores. Durante as entrevistas, os professores afirmaram que, pelo distanciamento social, da impossibilidade dos trabalhos em grupo, muitos ficaram restritos à utilização do livro didático e das aulas tradicionais. Contudo, a apropriação das tecnologias digitais pelos professores não pode ser exclusivamente para reproduzir “à distância” as aulas habituais e tradicionais. A adaptação do currículo escolar para o ensino remoto emergencial foi relatada pela professora 1 pertencente a rede municipal do ensino abaixo.

Professora 1: Eu tive que me adaptar, né, porque antes a gente trabalhava muito trabalho em grupo, trabalho de pesquisa, e daí isso tudo tive que deixar de lado, porque eu tinha que pensar não só nos alunos que tinham acesso à internet e aqueles que não tinham. Então eu não podia obrigar eles, a gente não podendo se encontrar e obrigar eles a fazer o trabalho em grupo, não teria sentido. Tem que ter um maior empenho, né, diversificar as atividades, e daí, na verdade, pega um ponto, assim ó, que eu tive que voltar para uma aula muito tradicional. Eu fiz muita utilização do livro, que era o material que tínhamos à disposição.

A utilização da ideia de habilidade social (FLIGSTEIN, 2007, p. 76) nos ofereceu uma forma de compreendermos como os atores algumas vezes podem transformar as estruturas sociais, porém, na maioria das vezes, fracassam em fazê-lo. Ela nos permite entender como recursos e regras, uma vez estabelecidos, tendem a favorecer os grupos maiores e mais organizados. Compreendemos, também, o professor como um ator habilidoso, que entende que as tecnologias sozinhas não educam ninguém (NÓVOA, 2022, p. 41), que a educação exige relação e interação humana, que abandonam uma visão individualista da profissão, instaurando processos coletivos de trabalho. O professor hábil sabe que nem todos os estudantes aprendem com os mesmos materiais, técnicas de ensino em sala de aula e modos de avaliação.

O que fica explícito, a partir das análises desses casos, é que a imposição da virtualização do ensino recorrente da pandemia da covid-19 provocou nos professores novas e diferenciadas estratégias de aprendizagens, favorecendo o uso das tecnologias digitais e virtuais, além de trabalhos colaborativos e em equipes em algumas escolas junto com a família. Em grande parte, esses professores não foram qualificados formalmente para esse uso e acabaram recorrendo às suas próprias experiências com tecnologias virtuais e digitais. Constataram-se, também, novos ambientes de aprendizagens, como a tentativa de participação dos alunos, a valorização do estudo e da pesquisa, as aprendizagens cooperativas, o currículo integrado e multitemático. Através das reuniões pedagógicas (mesmo que on-line), a supervisão mostrou-se aberta a soluções diversas, diferentes projetos educativos, escolares e pedagógicos.

Infelizmente, esse processo ocorreu só em uma escola pesquisada; mesmo havendo discussões, o grupo tentava encontrar meio-termo. Já na segunda escola pesquisada (a estadual), houve ainda mais distanciamento entre os professores, poucas trocas e muitos conflitos, o que demonstrou que, mesmo que o professor tenha habilidade social, ele fica restrito à distribuição de regras e recursos dos grupos dominantes presentes na escola em que atua e à habilidade dos atores hábeis em utilizá-los para reproduzir seu poder.

6 PROFESSOR HÁBIL NA ERA DIGITAL: CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse estudo, procuramos compreender como determinados professores da educação básica se destacaram no contexto da virtualização escolar, demonstrando-se como protagonistas ao enfrentar as novas circunstâncias advindas da necessidade de adotar novas práticas escolares. Exploramos a relação entre a educação e as tecnologias digitais e virtuais, a partir do olhar sociológico, no qual o impacto da crescente virtualização do ensino, em conjunto com a pandemia do covid-19, afetou o ambiente escolar, colocando questionamentos e desafios.

Os processos educativos estão atravessando mudanças profundas e significativas, em grande parte devido à revolução digital. Com a pandemia, acelerou-se o processo da virtualização, que já vinha em crescimento e expansão no país, não apenas em incentivos institucionais, mas inexoravelmente pelo uso por parte de professores, mas, sobretudo, no cotidiano dos educandos. O ensino não se localiza só no recinto escolar, mas em uma diversidade de espaços. As consequências, impactos, implicações e distanciamentos sociais afetaram o *lócus* e o fazer da sala de aula, dos professores, das famílias, da sociedade. Antigos e novos sentidos estão em disputa, e as práticas escolares não são homogêneas; logo, já existem dentro das relações e dos espaços escolares mudanças em curso – ainda que não sejam modelos e sistemas massivos e unitários – os quais revelam indícios de caminhos para a escola reinventar-se.

Partiu-se desses pressupostos de trazer alguns indicativos desses perfis de educadores com potenciais para reconfigurar o padrão de interação social, mediado pela internet, com sua capacidade de multiplicar as relações sociais, assumindo centralidade nas expressões e sociabilidades juvenis, em sua relação com o ensino e a escola. Assim, este estudo pautou-se pela importância de conhecer as estratégias e as consequências da ação hábil de professores que ressignificam suas práticas pedagógicas no contexto da virtualização do ensino, trocando ideias com outros professores, independente da área de conhecimento, e modificando a instituição escolar.

Esse fato provocou sínteses e tensões, agitando o cotidiano escolar, marcado agora pelo uso intenso das tecnologias digitais e virtuais presentes na sociedade. Até que ponto e em que medida a virtualização da educação ganhará fôlego na elaboração e no desempenho de práticas pedagógicas – isso ainda precisará de mais investigação e acompanhamento das mudanças. Não sabemos se essa virtualização necessitava da condição pandêmica para se sustentar. O que se pode afirmar é que muitos professores vivenciaram esse momento e alguns professores protagonizaram esse período. O que não se sabe é se esses protagonistas continuarão exercendo

esse papel, se terão força e capacidade de articular outros professores nesse processo, formando desafiantes dentro do campo educacional, municiados por suas experiências com o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas.

A construção da problemática do estudo foi motivada pelas diversas experiências e realidades existentes em muitas escolas, a partir dos trabalhos que são realizados pelos professores no contexto da virtualização escolar imposto pela pandemia. A pandemia evidenciou o potencial de resposta dos professores às políticas e instituições. Os educadores com a sua autonomia profissional, dinâmicas de colaboração fora e dentro da escola, propostas inclusivas de aprendizagem, construção de ambiente de aprendizagens coerentes e diferenciados, diferentes projetos educativos, abertura para definir soluções diversas, aprendizagens cooperativas e ligações com a família. A nova experiência vivida, condicionada ou imposta, provocou e agitou o meio escolar, transformando-o.

Para compreendermos o objetivo proposto de como determinados professores se destacaram nesse contexto de ensino remoto, demonstraram-se iniciativas para manter não só as aprendizagens, mas o vínculo entre o aluno e a escola. Os professores do ensino fundamental e médio criaram e utilizaram diversas ferramentas e estratégias para preparar suas aulas on-line e materiais para enviar aos alunos que não possuíam acesso à internet. Eles não realizaram só aulas expositivas, mas aulas e trabalhos colaborativos, como mapas conceituais, vídeos do *Youtube*, filmes, jogos, pesquisas no *Google* e outras redes, questionários, aplicativos, enfim, ferramentas que desenvolvam o aluno não só no contexto da sala de aula, mas na expansão de repertórios, na aquisição de linguagens para a interpretação do mundo e de informações, no aprender a pensar, no incentivo do uso consciente e efetivo das tecnologias. Além disso, alguns cuidados técnicos foram fundamentais para os professores entrevistados, como: a adequação da linguagem para a turma e a família, considerando faixa etária, luz e áudio. A colaboração e as trocas com os colegas não só de práticas pedagógicas, mas de anseio e angústias durante o distanciamento social.

Em nosso esforço qualitativo, foram criadas as seguintes dimensões de análise: a) o professor como ator hábil e a construção da sua identidade; b) a ação estratégica – a capacidade dos atores sociais de criarem e sustentarem mundos sociais, assegurando a cooperação dos outros; e c) o professor hábil no contexto da virtualização escolar, como esforço para explicar como determinados professores tornam-se hábeis e influenciam as ações de outros professores, bem como as dificuldades de caracterizar esses professores hábeis.

As melhores respostas à pandemia e à imposição da virtualização do ensino foram dos professores. As respostas dos sistemas de ensino foram frágeis, inconsistentes e descontinuadas,

ficando dependentes de plataformas e de conteúdos disponibilizados por empresas privadas, não garantindo o acesso digital à maioria dos alunos. Essa lógica consumista e privatista da educação só demonstrou que, apesar das reformas nos currículos (para implantar parte do ensino médio a distância), dos programas e dos métodos, ficaram intactos os ambientes educativos. Só foi possível observar de fato as práticas pedagógicas exitosas por meio de tecnologias digitais e virtuais porque essas decorreram do investimento e do compromisso dos professores que conseguiram fazer bom uso desses meios e recursos, na maior parte das vezes, sem uma qualificação prévia, mas a partir de seu conhecimento como usuário.

Apesar dos conflitos entre os próprios atores dominantes presentes dentro do ambiente escolar, as respostas dos professores foram melhores através das suas direções. As escolas, por meio de seus professores, avançaram com soluções mais adequadas, sobretudo quando conseguiram uma boa ligação com as famílias e o apoio das autoridades locais. Percebeu-se bem a importância dos laços de confiança entre a escola, as famílias e os alunos. Entretanto, o acesso e a infraestrutura presentes na maioria das escolas públicas dificultaram respostas mais efetivas perante os alunos sem acesso aos recursos digitais. No entanto, apesar do cenário da imposição da virtualização, destacaram-se os trabalhos de professores em debater, partilhar, bem como em liderar transformações para que o ensino chegasse no aluno e modificasse as estruturas escolares. Destacamos esses professores como professores hábeis, que buscam unir na forma de cooperação os diversos atores hábeis, intermediando disputas, criando identidades para um fim comum, transformando o ambiente no qual estão inseridos.

O aporte teórico, as entrevistas e o desenvolvimento da observação participante nas aulas on-line tiveram o intuito de perceber e descrever as experiências sociais dos professores durante o distanciamento social com as aulas remotas como novas práticas educativas em diversas disciplinas, ressaltando que essas novas relações interferiram na dinâmica da instituição e motivam a construção de experiência social através da atividade de seus atores.

Identificou-se parcialmente que os professores que se destacaram em suas ações durante o contexto da virtualização escolar possuíam características, atributos que os tornavam professores hábeis em suas ações e projetos. Todos os indivíduos possuem habilidades sociais em função da sua atuação em grupos. Entretanto, verificamos que os professores entrevistados demonstraram serem socialmente mais hábeis em obter cooperação dos outros, realizando trabalhos colaborativos, estando no núcleo desse fenômeno a adoção de metodologias e recursos tecnológicos. Os atributos, debatidos ao longo desses estudos, são em sua grande parte abstratos e interpretativos. A sua formação, sua resiliência, capacidade de colaboração, de liderança, de apontar soluções, buscam sentido na sua *práxis* pedagógica e nas dos colegas.

A maioria das estratégias de cooperação articuladas por tais educadores diante da virtualização do ensino e de como se mobilizam junto a outros na busca de soluções pedagógicas ocorreram em sua grande parte por iniciativa individual. Houve poucas trocas pedagógicas fora das reuniões pedagógicas. Muitas ocorriam em pequenos grupos de professores conhecidos ou por afinidades. As cooperações foram difíceis, mais pelo distanciamento social e pelo fechamento das escolas do que pelos próprios professores. Enquanto em sua maioria os professores tentavam criar trabalhos colaborativos e diferenciados para as soluções que ali se apresentavam, muitos dos relatos demonstravam que alguns professores não se interessavam em realizar trabalhos em grupo. Demonstravam conflitos e divergências de pontos de vista, além de outros não demonstrarem interesse em mobilizar colegas ou em utilizar as tecnologias digitais e virtuais.

As instituições escolares estavam pressionadas, tanto pela sociedade civil como pela mantenedora, em solucionar os problemas de aprendizagem e fazer com que os professores realizassem os cursos e acessassem as plataformas digitais e virtuais junto com os alunos. Houve nesse contexto dois tipos de posicionamento: a escola do município de São Leopoldo mostrou-se mais aberta ao diálogo e a trocas entre os professores, incentivando inclusive formações, cursos e flexibilidade nas atividades pedagógicas, no acesso às famílias. Inclusive a reação foi positiva frente à ação promovida pelos professores de retomar o contato aos alunos, antes mesmo da ação da Secretaria da Educação de São Leopoldo.

Ao contrário da escola municipal, a escola estadual sentiu-se mais pressionada pelo controle da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul; infelizmente, muitos dos professores não se sentiram confortáveis para realizar atividades que propusessem mais autonomia para eles e para os estudantes. As sugestões ficaram restritas a pequenos grupos que estavam envolvidos com a equipe diretiva. Houve constantemente tensão entre os grupos de professores e sobrecarga de demandas imposta pela SEDUC-RS, o que limitou as ações estratégicas dos educadores mais adeptos às tecnologias digitais e virtuais.

Em nosso esforço qualitativo, as hipóteses se confirmam parcialmente. Apesar de todos os professores analisados relatarem suas experiências. De alguma forma, suas ações e estratégias se destacaram nesse contexto de virtualização escolar; alguns não eram tão adeptos às tecnologias digitais, eram até críticos a essa ferramenta de ensino se o seu uso se desse em excesso. Eles se adaptaram a esse momento, o que os torna atores hábeis segundo o referencial teórico. Contudo, mesmo tornando-se professores hábeis, não conseguiram modificar totalmente a situação em que se encontram no campo.

Nos casos observados, notamos a sobrecarga do trabalho apresentado nesse contexto de virtualização. A falta de estrutura e acesso dos alunos dificulta a sua mobilização em torno das práticas virtuais. A falta de alfabetização digital entre professores e alunos exige mais qualificação. Porém, apesar das dificuldades encontradas no ensino público, esses professores mostraram-se esperançosos em alguns casos, como na divulgação e no empenho de alguns alunos em utilizarem o material online do processo, como o canal no *Youtube*, de jogos e aulas diferentes, além do incentivo que esses professores hábeis trouxeram para a escola e para os colegas induzindo novas práticas de ensino virtual, compartilhando experiências com os outros e lhes dando algum tipo de suporte.

O resultado da utilização das tecnologias virtuais e digitais pelos professores é a pressão, após o retorno presencial, para ter acesso à internet nas escolas, implementar a lousa digital, realizar atividades colaborativas, de pesquisa e em grupo com os alunos e professores utilizando as ferramentas digitais (sala invertida, uso do photoshop, internet, redes sociais etc.). Essa nova construção pedagógica mostrou que precisamos de professores empenhados num trabalho em equipe, numa reflexão conjunta sobre o modelo escolar e capacitados a mobilizar os recursos tecnológicos, mesmo que a partir de sua experiência usual com os recursos disponíveis. A transformação só ocorre quando os professores hábeis se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios da imposição da virtualização do ensino.

Para dar sentido ao protagonismo e à habilidade social do professor no contexto da imposição da virtualização escolar, evidenciaram-se os procedimentos metodológicos através da análise qualitativa. Buscamos apreciar inicialmente o contexto da imposição da virtualização no cotidiano dos professores e como o uso das tecnologias digitais e virtuais os favoreceram nas práticas escolares. Analisamos as narrativas dos professores, como forma de analisar os discursos individuais de suas próprias experiências e suas relações com os outros atores sociais.

Para o levantamento dos dados, foram empregadas as ferramentas como as observações de aulas on-line, diário de campo e entrevistas semiestruturadas, que possibilitaram seguir um roteiro pré-definido, incluindo pontos-chave, sendo flexível para com as narrativas. As entrevistas ocorreram em profundidade. Foi realizado um levantamento bibliográfico sobre os dados educacionais durante a pandemia e os documentos oficiais sobre a virtualização do ensino e da pandemia do covid-19.

Diante da metodologia proposta – e também utilizada – percebe-se que o estudo poderia ter sido realizado por meio de uma pesquisa com a coleta de dados feita com uma quantidade maior de professores e de escolas, entre escolas públicas e particulares, escolas do Estado do

Rio Grande do Sul e do Brasil, dentre outras. Contudo, em virtude da limitação de tempo, de espaço geográfico e de recursos financeiros, só foi possível analisar uma população de professores de duas escolas. O tempo estipulado para a conclusão desse trabalho e minhas escolhas determinaram meu olhar e meu aprofundamento em cada temática. A limitação do tempo e a tentativa de conciliar uma pesquisa acadêmica com as atividades profissionais da pesquisadora influenciaram nas limitações do campo.

Outro fator que limitou a realização do estudo foi o cenário pandêmico, e, conseqüentemente, a inexistência das aulas presenciais e a impossibilidade de ir a campo. Assim, este estudo trouxe algumas limitações, que poderiam ser melhor exploradas através de pesquisa com docentes, alunos e equipe diretiva. Vale lembrar que essa dissertação, bem como esse curso de mestrado, foram realizados quase que integralmente por meio de ensino remoto.

Sugere-se que estudos posteriores possam ser realizados de formas aplicadas com mais professores, investigando ferramentas e estratégias para um novo modelo escolar a partir de realidades e experiências que já existem em muitas escolas, a partir do trabalho de muitos professores; nada será feito numa lógica centralista de reformas ou por imposição simultânea de mudanças. Tudo surgirá de iniciativas locais, cada uma ao seu ritmo e no seu momento, fruto do envolvimento de professores e sociedades, professores esses como atores habilitados.

O exercício da *práxis* da atividade docente, no qual o lócus escolar é transformado em objeto de pesquisa para possibilitar perspectivas de entendimento sobre a problemática selecionada. Dessa forma, a disposição de pesquisar a escola e retornar com conhecimentos para este lugar é uma atividade de diálogo entre teoria e prática, além de uma postura crítica frente à realidade.

Reconhecer que o exercício da experiência social produzida pelo sujeito é um catalisador de “ressonância” na instituição escolar, por meio da elaboração dos atores participantes de sua realidade educacional e de suas necessidades e interesses, reforça a esperança de construir escolas no presente, e não só para o futuro. Não precisamos inventar nada. Precisamos apenas, e já não é pouco, de conhecer o que se faz, de enunciar o trabalho de professores nos mais diversos lugares, de debater, de partilhar, de nos envolvermos coletivamente na produção de futuros.

Apesar do aumento das tecnologias digitais e virtuais no ensino, compreender os novos significados que os espaços escolares devem expressar estimula a responsabilização pela mudança de mentalidades e práticas, tornando as disciplinas importantes formadoras de democracia humana e socialmente estruturada no processo educacional, ao assumirem a promessa de desenvolver alternativas à educação tradicional. Assim, forma-se uma visão, e a

escola é descrita como um espaço de comunicação que interage com o meio social – seja para construir conhecimento, seja para desenvolver pessoas reflexivas e autônomas que possam fazer escolhas em diferentes espaços sociais e se tornarem protagonistas.

Por fim, mostrou-se pertinente mobilizar o corpo teórico proposto por Fligstein, no quesito da influência da habilidade social na produção e influência dos resultados das ações dos professores como protagonistas ao enfrentar as novas circunstâncias da virtualização do ensino e da pandemia, mesmo que a abrangência de sua teoria deva ser relativista, e para isso complementamos com Nóvoa, uma vez que o ritmo de toda a vida familiar e econômica é regulada pelo ritmo da escola. Está muito claro que o digital não é apenas mais uma “tecnologia”. Ele instaura uma nova relação social dos professores e dos educandos com o conhecimento e, por isso mesmo, uma nova relação pedagógica, redefinindo o lugar e o trabalho dos professores.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARNES, J.A. Redes sociais e processo político. In: FELDMAN-BIANCO, B. **Antropologia das Sociedades Contemporâneas – Métodos**. São Paulo, Global Universitária, 1987.
- BASNIAK, Maria Ivete; DA SILVA, Sani De Carvalho Rutz. Tecnologia Em Processos Culturais De Ensino Revelados Por Professores. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 9, n. 4, p. 169–182, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.26843/rencima.v9i4.1605> Acessado em: 20 de set. de 2020.
- BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1 (3), janeiro-julho, 2005, p. 68-80.
- BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- _____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- _____. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016.
- BRASIL. Medida provisória nº746/2016. **Reforma do Ensino Médio**. 2016.
- _____. Ministério da Saúde. **Portaria n. 188**, de 3 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União, edição 24-A, seção 1 –extra, 4 de junho de 2020, p. 1. 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388> . Acesso em: 10 jun. de 2020.
- _____. Ministério da Educação. **Portaria n. 343**, de 17 de março de 2020. Diário Oficial da União, edição 53, seção 1, 18 de março de 2020, p. 39. 2020b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- _____. Ministério da Educação. **Portaria n. 345**, de 19 de março de 2020. Diário Oficial da União, edição 54-D –seção 1 –extra, 19 de março de 2020, p. 1. 2020c. Disponível em: < <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

_____. **Medida Provisória n. 934**, de 1º de abril de 2020. Diário Oficial da União, edição 63-A, seção 1 –extra, 1º de abril de 2020, p. 1. 2020d.

Disponível em: < <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

_____. **Lei n.13.979**, de 06 de fevereiro de 2020. 2020e.

Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13979compilado.htm>. Acesso em: 10 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 376**, de 03 de abril de 2020. Diário Oficial da União, edição 66, seção 1 1, 6 de abril de 2020, p. 66. 2020f.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13979compilado.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 5**, de 28 de abril de 2020. 2020g.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8jun. 2020.

_____, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum**. 2015 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> Acesso: 20 de dezembro de 2020.

BRITO, Glaucia da Silva. A Formação de professores para o uso das tecnologias na educação: um caminho a ser construído. In: CELY, Regina. (Org.). **Formação docente e contemporaneidade: referenciais e interfaces da pesquisa na relação universidade-escola**. Curitiba- PR: Editora da Universidade do Paraná, 2010, v. 1, p. 63-75.

CANI, Josiane Brunetti. **Letramento digital de professores de Língua Portuguesa: cenários e possibilidades de ensino e de aprendizagem com o uso das TDIC**. 2019. 216f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)–Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

_____. Proficiência digital de professores: competências necessárias para ensinar no século XXI. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 23, n. 2, p. 402-428, 2020a.

CANI, Josiane B.; SANDRINI, Elizabete G. C.; SOARES, Gilvan M., SCALZER, Kamila. Educação e Covid-19: A arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC. **Revista Ifes Ciência**, v. 6, n. 1, p. 23–39, 2020b.

CASTELLS, Manuel. **Sociedade em rede**. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2002.

_____. **A galáxia da internet: Reflexões sobre a Internet os negócios e a sociedade**. 1ªed. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CASTILHO, Elza Costa; PAESE, Cláudia Regina. Protagonismo docente e inovação na educação. **Itinerarius Reflectionis - Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jatai -UFG**, v. 9, n. 1, p. 1–14, 2013.

CENTRO DE ESTUDOS SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO. Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos

domicílios brasileiros - TIC Domicílios. **Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação**. São Paulo, SP: CETIC, 2020.

CORRÊA, Raquel Folmer. Reflexões sobre a docência e a problematização da temática tecnológica. In: PEREIRA, T. I; MOCELIN, D. G, RAIZER, L. (org). **Docência em sociologia: reflexões, relatos de práticas e experiências**. Porto Alegre: Cirkula, 2015.

COSTA, Diego da. **Começa a implementação das Aulas Remotas na Rede Estadual de Ensino**. Secretaria do Estado da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 02 de jun. de 2020. <https://educacao.rs.gov.br/comeca-implantacao-das-aulas-remotas-na-rede-estadual-de-ensino>. Acessado: 12 de jan. de 2022.

DALE, Roger. Tecnologias na educação: uma análise sociológica. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 31, n. 17, p. 209–219, 2008.

DIAS, C. A análise do discurso digital: um campo de questões. **Revista Eletrônica de Estudos do Discurso e do Corpo – REDISCO**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 2, p. 8-20, jul.-dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redisco/article/view/2515/2079>. Acessado em: 20 de dezembro de 2021.

DWYER, Tom. As tecnologias de informação: Morte ou vida para as ciências humanas? In: **Sociologias**, n. 12, p. 328–346, 2004.

ECKERT, C.; ROCHA, A. L. C. da. A interioridade da experiência temporal do antropólogo como condição da produção etnográfica. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 107-135, 1998.

FERRAZ, Marina; BERBAT, Vanderson; GLAZ, Lia; SARVAT, Pedro. O ensino remoto durante a pandemia: desafios e potencialidades na visão dos professores. In: CETIC (org.). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras : TIC Educação 2020 : edição COVID-19 : metodologia adaptada**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. *E-book*. Disponível em: www.cgi.br. Acessado em: 05 de dez. de 2021.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLIGSTEIN, Neil. **Toward a General Theory of Strategic Action Fields**. *Sociological Theory*, 29:1, p.2-26, March/2011.

_____. Habilidade social e a teoria dos campos. **Revista de Administração de Empresas**, v. 47, n. 2, p. 61–80, 2007.

FLIGSTEIN, Neil; MCADAN, Doug. **A theory of fields**. New York: OXFORD University Press, 2012. ISSN 1098-6596.v. 1

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa?** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. **Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (Org.) *et al.* **Currículo e políticas públicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HALL, Stuart. **Cultura e representação.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio:Apicuri, 2016.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil.** São Paulo, SP:IP, 2021. <https://institutopeninsula.org.br/pesquisa-sentimento-e-percepcao-dos-professores-nos-diferentes-estagios-do-coronavirus-no-brasil/> Acessado: 23 de abr. de 2021.

KERN, Eduarda Bonora. **Práticas digitais na escola: entre vetos e incômodos - as experiências sociais com recursos multimídia através do uso dos celulares nas aulas de Ciências Humanas.** 2018, 163 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

_____. As experiências sociais dos estudantes da rede estadual de São Leopoldo com os aparelhos celulares: entre vetos incômodos e combinações das práticas digitais na escola. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA*, 6., 2019, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: UFSC, 2019a. Disponível em: https://www.eneseb2019.sinteseeventos.com.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=404. Acessado no dia 10 de out. de 2020.

_____. Ser jovem é diferente de ser aluno: uma leitura sobre escola e juventude a partir da Sociologia da experiência. *In: BODART; C, N. Sociologia e Educação: debates necessários.* 1ª ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019b.

LARANJEIRA, Denise Helena Pereira; IRIART, Mirela Figueiredo Santos; RODRIGUES, Milena Santos. Problematizando as Transições Juvenis na Saída do Ensino Médio. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 1, p. 117–133, 2016.

LÉVY, Pierre. **A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** São Paulo: Edições Loyola, 1994.

_____. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999. *E-book.* Disponível em: <https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf>.

LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Os Argonautas do Pacífico Ocidental.** Introdução: Objeto, método e alcance desta investigação. *Ethnologia*, n.s., nº 6-8, 1997, p. 17-37.

MARGARITES, Gustavo Conde. **A constituição da Assistência Social como um Campo de Ação Estratégica no Estado Brasileiro.** 2019. 279 f. Tese (Doutorado em Sociologia) -

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MARGARITES, G.; DE FREITAS, G. Habilidade social, relações entre campos e mudanças: A teoria do campos de ação estratégica em A theory of fields. **Sociedade e Estado**, v. 33, n. 2, p. 613–619, 2018.

MAXIMINO, Mayara Ewellyn Sá. Tecnologias digitais no contexto histórico-cultural: conexões entre cultura, tecnologia e educação. In: **Anais do Congresso Universidade, Educação a Distância e Software Livre**, 2017, 1º semestre.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. (Trad.) Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MENDONÇA, Alzino Furtado de. Docência Online: a Virtualização Do Ensino. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, 13., Curitiba, 2007, **Anais eletrônicos**[...]. Curitiba: CIETEP, 2007. p. 1–12. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2,007/tc/552007112719PM.pdf>. Acessado em: 10 de nov. de 2021.

MILL, Daniel. Educação virtual e virtualidade digital: trabalho pedagógico na educação a distância na idade mídia. In: SOTO, U., MAYRINK, MF., GREGOLIN, IV. (Orgs) **Linguagem, educação e virtualidade** (online). São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 249 p.

MILLS, C. Wright. **A imaginação Sociológica**. 2ªed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

_____. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12.ed. São Paulo: Hucitec, p. 407, 2010.

MINAYO, M. C. S. (Org); DESLANDES, S.F.; CRUZ NETO, O . GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOCELIN, Daniel Gustavo. **Quatro olhares fundadores: pistas para desvendar a sociologia clássica de Marx, Durkheim, Weber e Simmel**. Porto Alegre: Cirkula, 2017.

NÓVOA, António. Professor se forma na escola (online). **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 142, v. 16, p. 13-15, maio 2001.

_____. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, Cláudio de. Tic's na Educação: a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação na aprendizagem do aluno. **Pedagogia em Ação**. v. 7, n. 1, p. 75–95, 2015.

OLIVEIRA, S. da S; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. de O. Educar Na Incerteza E Na Urgência: Implicações Do Ensino Remoto Ao Fazer Docente E a Reinvenção Da Sala De Aula. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 25–40, 2020.

PILETTI, Nelson; PRAXEDES, Walter. **Sociologia da educação – Do positivismo aos estudos culturais**. São Paulo: Editora Ática, 2010, 176 p.

_____. Juventude em transição: tendências contemporâneas. *In*: MEIRELLES, Mauro; MOCELIN, Daniel Gustavo; RAIZER, Leandro (org). **Atores Sociais, Diversidade e identidade**. 1ª ed. Porto Alegre: Cirkula, 2015.

POSSAMAI, Aline Dias. **A consolidação da Sociologia no contexto do Ensino médio Politécnico em escolas públicas estaduais da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS**. 2015. 66 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, 2001. Disponível em: www.hungry.com. Acessado em: 10 de fev. de 2022.

PRETTO, N. L. **Escritos sobre Educação, Comunicação e Cultura**. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2008. 240p .

PRODANOV, Cleber Cristiano. Ciência, tecnologia e inovação: ferramentas para o desenvolvimento da sociedade. *IN*: MEIRELLES, Mauro *et al.* (org). **Ensino de Sociologia: Trabalho, Ciência e Cultura**. Porto Alegre: Evangraf/LAVIECS, 2013,

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 55118, de 18 de março de 2020. Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo covid-19 (novo coronavírus) no âmbito do estado. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**: edição 1, Porto Alegre/ RS, 17 mar. 2020. 2020a.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 55465, de 5 de setembro de 2020. Estabelece as normas aplicáveis às instituições e estabelecimentos de ensino situados no território do estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo coronavírus (covid-19) de que trata o decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020, que institui o sistema de distanciamento controlado e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**: edição 2, Porto Alegre/ RS, 05 set. 2020. 2020b.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 56171, de 29 de outubro de 2021. Estabelece o retorno do ensino presencial no Estado do Rio Grande do Sul. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre/ RS, 2021.

ROSA, Gabriel Claro da. Formação de professores: identidade docente e estágio supervisionado com espaço para desafios. *In*: PEREIRA, T. I; MOCELIN, D. G, RAIZER, L. (org). **Docência em sociologia: reflexões, relatos de práticas e experiências**. Porto Alegre: Cirkula, 2015.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. Os conteúdos culturais, a diversidade Cultural e a função das instituições escolares. *In*: **Globalização e interdisciplinaridade- o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 275.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Marcelo Kunrath . Contribuições da Teoria dos Campos ao estudo das relações entre movimentos sociais e políticas públicas. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA*, 19., 2019, Florianópolis. Site do 19º Congresso Brasileiro de Sociologia, 2019. v. 1. p. 1.

SILVEIRA, Denise T. CORDOVA, Fernanda P. A pesquisa científica. *In: GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.) Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUSA, Josiane Carla Medeiros de. **O Ensino De Sociologia Mediado Pelas Tecnologias Da Informação E Da Comunicação: Saberes E Práticas Docentes**. 2016. 134 fls. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós- Graduação em Ensino, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau de Ferros, 2016.

SOUZA, Angela Gonçalves de; CUNHA, Maria Carmen Khnychala. Reflexões sobre a tecnologia educativa: conceitos e possibilidades. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 1, p. 82, 2011.

SOUZA, Mário César de; ALVES, Alessandra Conceição Monteiro. **Mediação digital: a sociologia e as novas tecnologias**. [S. l.: s. n.], 2019. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/1759>. Acessado em: 20 de jul. de 2021.

TARDIFF, Maurice; LESSAR, Claude. **Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3ªed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTIM, Thomas. **SMED orienta direções sobre a suspensão das aulas no município**. Prefeitura de São Leopoldo, 17 de março de 2020. Fonte: http://www.saoleopoldo.rs.gov.br/?titulo=&template=conteudo&categoria=&codigoCategoria=&idConteudo=&idNoticia=22949&tipoConteudo=INCLUDE_MOSTRA_NOTICIAS. Acessado em: 16 de jan. de 2022.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In: SILVA, T. T; HALL, S; WOODWARD, K (org). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso : planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DO PERFIL DO PROFESSOR



Roteiro de entrevista semiestruturada da pesquisa

Do giz ao touch screen: habilidades sociais e protagonismo docente em uma era digital antecipada

Olá, sou Aline Dias Possamai, mestranda em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e estou realizando uma pesquisa sobre as habilidades sociais e o protagonismo dos professores no contexto do ensino remoto durante a pandemia do Covid-19.

1. Nome do Entrevistado: _____
2. Naturalidade: _____
3. Com relação ao gênero, como você se identifica? () Feminino () Masculino () Outro () prefiro não me identificar
4. Em relação à questão sobre autodeclaração de cor/raça? () Branco () Negro () Pardo () prefiro não me identificar
5. Idade: () 18 – 24 anos () 25 a 29 anos () 30 a 34 anos () 35 a 39 anos () 40 a 44 anos () 45 a 49 anos () 50 anos ou mais
6. Tipo de escola que você estudou no ensino médio?
() toda pública () a maior parte pública () metade pública, metade privada () maior parte privada () toda privada
7. Em relação a formação acadêmica, você possui? () Só Curso Normal (antigo magistério) () Curso Normal e Licenciatura plena () Licenciatura () Licenciatura e bacharelado () Bacharelado
8. Tipo de universidade/faculdade no qual você estudou? () toda pública () a maior parte pública () metade pública, metade privada () maior parte privada () toda privada
9. Em relação a pós-graduação:

MBA - Master in Business Administration Especialização Aperfeiçoamento
Mestrado acadêmico Mestrado profissional Doutorado

10. Qual/ Quais disciplinas leciona? Língua Portuguesa Matemática Artes (
 Educação Física Inglês Ensino Religioso Ciências História Geografia
 Sociologia Filosofia Biologia Física Química Literatura
Espanhol Projeto de vida

11. Qual carga horária semanal de trabalho? 20h 30h 40h 50h 60h

12. Há quantos anos você leciona?

a menos de 1 anos 1 a 2 anos 2 a 4 anos 5 a 7 anos 8 a 10 anos

11 a 15 anos 15 a 20 anos mais de 20 anos

13. Você trabalha em mais de uma escola? Sim Não

14. Quantas horas aproximadamente? 5 horas 10 horas 20 horas

15. A escola é de qual rede de ensino? particular do mesmo município de
outro município da Região Metropolitana de Porto Alegre* outra escola estadual escola
estadual.

16. Qual município da Região Metropolitana de Porto Alegre? _____

**APÊNDICE B – QUADRO DE DIMENSÕES PARA ENTREVISTA
SEMIESTRUTURADA**

Dimensões		Perguntas
() Experiência com o ensino remoto e em EaD		<p>Pode relatar como está sendo a tua experiência com a virtualização dentro da sala de aula?</p> <p>Como foi o processo de adaptação para dar aulas à distância?</p> <p>Como você observa sua postura corporal com a nova rotina de trabalho adotada?</p> <p>Você fica muito tempo na internet preparando material para as aulas remotas?</p> <p>Você já possuía alguma experiência com ensino remoto?</p>
() Trajetória	Passado	Você já fez um curso ou formação sobre as tecnologias virtuais e digitais?
	Presente	Atualmente, você teve realizar formações ou curso sobre as tecnologias digitais? O que você achou do curso/formação? Conseguiu aproveitar no ensino remoto?
	Futuro	Você pretende se aprofundar na tecnologias virtuais e digitais? Por que? Você possui perspectiva para continuar trabalhando com as ferramentas digitais? Qual a sua opinião sobre o modelo híbrido de ensino para o futuro? Você se considera preparada para esse modelo?
() Expectativas		<p>Qual são as tuas expectativas sobre o ensino remoto ou sobre o modelo híbrido?</p> <p>Como você se sente trabalhando neste modelo?</p>
() Motivação (desafio)		<p>Você considera esse contexto da pandemia e do ensino remoto desafiante? Como você reagiu?</p> <p>Qual foi o seu maior desafio ao trabalhar com o ensino remoto?</p> <p>Como você se sentiu inicialmente ao trabalhar no ambiente virtual?</p>
() Aspectos Gerais sobre os atores hábeis e a virtualização	Individuais	<p>O que acha da virtualização do ensino?</p> <p>Você mudou a sua metodologia de ensino?</p> <p>Você considera que teve que se empenhar mais no ambiente virtual?</p> <p>Você se sente engajada através das metodologias digitais?</p> <p>Na tua opinião, você considera que os outros professores, alunos e a escola ganham algo com o seu desempenho? Explique (só irei perguntar se houver abertura pelo entrevistado).</p>
	Coletivos	O que os alunos, os professores e a escola ganha com a virtualização na educação?

		Você considera que há empenho dos professores em utilizar as tecnologias digitais e virtuais no ensino remoto e após no modelo híbrido? Explique.
()Cooperação com os outros atores		Você considera que há uma troca (ajuda) entre os professores nesse novo contexto? Você possui um grupo virtual de trocas de atividades ou de ajuda? Você tenta ou já tentou estimular colegas na adoção de tecnologias na educação?