

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Miriam Fernanda Costa

**Os conflitos vivenciados em torno do trabalho docente na perspectiva de professoras da
educação básica em contexto de pandemia**

Juiz de Fora
2021

Míriam Fernanda Costa

**Os conflitos vivenciados em torno do trabalho docente na perspectiva de professoras da
educação básica em contexto de pandemia**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Andreia Rezende Garcia-Reis

Juiz de Fora

2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Costa, Míriam Fernanda.

Os conflitos vivenciados em torno do trabalho docente na perspectiva de professoras da educação básica em contexto de pandemia / Míriam Fernanda Costa. -- 2021.

326 p. : il.

Orientadora: Andreia Rezende Garcia-Reis

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Tipos de conflitos. 2. Trabalho docente. 3. Pandemia. I. Garcia-Reis, Andreia Rezende, orient. II. Título.

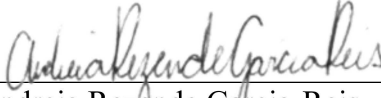
Míriam Fernanda Costa

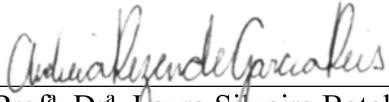
**Os conflitos vivenciados em torno do trabalho docente na perspectiva de professoras da
educação básica em contexto de pandemia**

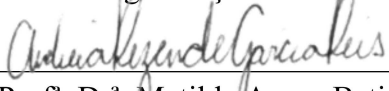
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Aprovada em 05 de abril de 2021

BANCA EXAMINADORA


Prof^ª. Dr^ª. Andrea Rezende Garcia-Reis - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora


p/Prof^ª. Dr^ª. Laura Silveira Botelho
Universidade Federal de São João Del-Rei.
Programa de Pós-graduação Profissional-UFJF


p/Prof^ª. Dr^ª. Matilde Agero Batista
Universidade Federal de São João Del-Rei

Dedico este trabalho ao meu pai, Onofre, que me escolheu pra ser sua filha e me ensinou a nunca desistir dos meus sonhos. Hoje ele não está mais aqui do meu lado, mas guardarei para sempre seus ensinamentos. Com ele, eu compartilhei sonhos e a ele eu dedico esta conquista.

AGRADECIMENTOS

Iniciar estes agradecimentos me faz lembrar de pessoas e situações diversas. Situações e pessoas que me tocaram, me constituíram e fizeram com que eu me construísse e reconstruísse em diversos aspectos, nessa importante travessia que foram os dois anos do mestrado. Agradeço as oportunidades que me foram oferecidas e as que eu criei frente às adversidades que surgiram ao longo desse caminho. Por isso, não posso deixar de agradecer algumas pessoas que foram imprescindíveis nessa minha caminhada.

A Deus, por me acariciar nos momentos difíceis e alegres nessa caminhada, pois afinal, o que seria de mim sem os afagos Dele.

À minha mãe, Márcia, mulher guerreira com um amor incondicional, que muitas vezes mesmo sem entender o que é mestrado, sempre me apoiou e me incentivou a seguir em frente.

Ao meu pai, Onofre, homem de caráter íntegro que me ensinou a lutar sempre pelos meus objetivos dentro da honestidade e do respeito ao próximo.

Às professoras participantes da pesquisa, agradeço de forma especial, pois generosamente se propuseram estabelecer um diálogo conosco. Sem a participação delas, esse tipo de pesquisa não seria possível. Obrigada, professoras.

À UFJF, por contribuir com a minha formação acadêmica e, de forma especial, a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pelas preciosas contribuições e reflexões teóricas.

À FAPEMIG, pelo financiamento recebido, o qual, certamente, me proporcionou melhores condições para realizar a pesquisa.

À professora Dr^a. Andreia Rezende Garcia-Reis, minha orientadora, pelas inúmeras interações e reflexões sobre o objeto de pesquisa, pelas horas dedicadas às orientações – antes e durante a pandemia – não medindo esforços para que elas acontecessem, pelo respeito, pelo olhar humano, pela parceria, pela amizade, pelo carinho e por tornar possível a realização deste trabalho, que muito contribuiu com a minha formação profissional e, sobretudo, com a minha vida pessoal.

À professora Dr^a. Laura Silveira Botelho, por ter compartilhado seus conhecimentos comigo durante o período da graduação, quando eu comecei a dar os meus primeiros passos na área acadêmica e por isso sou grata por você aceitar fazer parte desse momento tão importante para mim e pelas importantes contribuições a este trabalho.

À professora Dr^a. Matilde Agero Batista, por aceitar o convite para fazer parte da banca e pela gentileza e disponibilidade em contribuir com esta dissertação.

Ao Grupo de pesquisa, pelos momentos de estudo, de construção de conhecimento e de bate-papos que ajudaram a moldar este estudo.

À Andressa, pelo apoio, pela escuta e pela amizade que começou a ser construída no grupo de pesquisa e que hoje transcende este espaço. Amizade que a vida acadêmica me presenteou e que eu levo para a vida.

Ao Matheus, bolsista de IC, pelo belíssimo trabalho realizado com carinho e dedicação na transcrição de grande parte das entrevistas desta pesquisa.

Aos amigos, por me incentivarem, por me apoiarem e por me ouvirem sempre que precisei, os quais se fizeram presentes e que com certeza fizeram a diferença na minha caminhada. Obrigada pela torcida.

A todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram e estiveram presentes nessa minha jornada.

Enfim, muito obrigada!

“Vivemos tempos de grande incerteza e de profunda mudança na educação”. (NÓVOA, 2017, p. 1129).

RESUMO

O presente trabalho apresenta reflexões acerca dos conflitos vivenciados em torno do trabalho docente na perspectiva de professoras da educação básica em contexto de pandemia. Estamos vivendo um momento novo com a pandemia da Covid-19 que, por sua vez, está articulado às produções languageiras em torno do trabalho docente. Este contexto demanda do professor novas formas de agir, para criar e (re)criar suas ações profissionais, portanto, falar e refletir sobre os elementos em torno da atividade docente irá proporcionar a construção e (re)construção das significações em relação ao trabalho docente. A partir do momento em que os professores verbalizam sobre os elementos em torno do seu trabalho, eles nos permitem ter acesso a indícios de conflitos que possam estar vivendo neste período de pandemia, que tanto podem ampliar quanto amputar o poder de agir. Assim, analisar os conflitos presentes no trabalho docente, principalmente em contexto de pandemia, período de mudanças abruptas, se faz necessário. Nessa perspectiva, esta pesquisa apresenta a seguinte questão: quais os tipos de conflitos vivenciados pelas professoras da educação básica de uma escola pública no contexto de pandemia e distanciamento social? O objetivo geral é investigar quais os tipos de conflitos vivenciados por três professoras da educação básica de uma escola pública no contexto de pandemia e distanciamento social e os específicos são: propor uma interação/diálogo com as professoras para que elas tenham a oportunidade de dizer sobre seus sentimentos e significações relacionados ao trabalho docente; discutir, com três professoras da rede municipal, as experiências em torno da atividade docente neste período de pandemia; e analisar os textos que foram produzidos por meio das entrevistas para que possamos mapear os tipos de conflitos vivenciados por elas neste momento de pandemia e distanciamento social. A pesquisa fundamenta-se no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999, 2006a, 2008; MACHADO, 2007, 2009a, 2009b), o qual busca demonstrar que as práticas languageiras são grandes instrumentos e a linguagem um elemento *sine qua non* para a teoria. Estabelece-se também um diálogo com a Clínica da Atividade (CLOT, 2006a) e com a Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004), que se voltam para a questão do trabalho em geral e também ao trabalho docente. Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa perpassará por uma revisão da literatura, elemento central de qualquer pesquisa, e, para geração dos dados, pela entrevista. Para analisar os diálogos produzidos nas entrevistas, serão utilizados os Seguintes de Orientação Temática (SOT) e os Segmentos de Tratamento Temático (STT) (BULEA, 2010). Os resultados revelam diferentes tipos de conflitos, cujos principais elementos circundam a atividade

docente, principalmente no contexto de pandemia, em que as professoras tiveram que fazer a transição do modo de agir vivido por elas até então, por um agir docente nunca antes vivenciado.

Palavras-chave: Tipos de conflitos. Trabalho docente. Pandemia.

ABSTRACT

This study introduces reflections on the conflicts experienced in teaching from the perspective of Basic Education teachers in the context of a pandemic. We are going through a new moment with the COVID-19 pandemic, which, in turn, is linked to language productions around teaching. This context demands new ways of acting from the teacher to create and (re)create their professional actions. Therefore, talking about and reflecting upon the elements around the teaching activity will provide the construction and (re)construction of meanings as they relate to teaching. From the moment teachers verbalize about the elements surrounding their work, they allow us to have access to evidence of conflicts that they may be experiencing in this pandemic period, which can both broaden and shorten their power to act. Thus, this requires reviewing the conflicts in teaching, especially in the context of a pandemic – a time of abrupt changes. From this perspective, this research poses the following question “What are the types of conflicts experienced by Basic Education teachers in a public school in the context of a pandemic and social distancing?”. The general purpose is to investigate the types of conflicts experienced by three Basic Education teachers in a public school in the context of a pandemic and social distancing with the following specificities: propose an interaction/dialogue with the teachers so that they have the opportunity to talk about their feelings and meanings as they relate to teaching; discuss the experiences around the teaching activity with three teachers from the city school chain in these pandemic times; and review the texts that were produced through interviews so that we can map the types of conflicts experienced by them in these times of pandemic and social distancing. This investigation is based on the theoretical-methodological framework of Sociodiscursive Interactionism (ISD) (BRONCKART, 1999, 2006a, 2008; MACHADO, 2007, 2009a, 2009b), which seeks to demonstrate that language practices are great instruments and language is a *sine qua non* element for the theory. A dialogue is also established with the Clinic of Activity (CLOT, 2006a) and Ergonomics of Activity (AMIGUES, 2004), which focus on the issue of work in general and, also, on teaching. To achieve the proposed objectives, this research will include a literature review, which is a central element in any research, and interviews for data generation. To review the dialogues produced in the interviews, the Thematic Guidance Segments (SGT) and Thematic Treatment Segments (TTS) (BULEA, 2010) will be used. The results reveal different types of conflicts, whose main elements surround the teaching activity, especially in the context of a pandemic, where teachers had to make a transition from the way they acted until then to a teaching action never experienced.

Keywords: Types of Conflicts. Teaching Work. Pandemic.

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1	– Múltiplos elementos que circundam o <i>métier</i> docente.....	60
Esquema 2	– Elementos básicos do trabalho do professor.....	61
Esquema 3	– O conflito da atividade.....	76
Esquema 4	– Elementos e situações que constituem e influenciam o <i>métier</i> docente.....	247

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Panorama da Covid-19 no Estado de Minas Gerais.....	90
Gráfico 2	– Panorama da Covid-19 na Cidade de Juiz de Fora.....	90
Gráfico 3	– Adesão ou não dos professores à pesquisa.....	127
Gráfico 4	– Porcentagem de professores efetivos e contratados na escola.....	128
Gráfico 5	– Professoras possíveis participantes da pesquisa.....	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Histórico de algumas Pandemias no mundo.....	87
Quadro 2	– Linha do tempo: Progressão do surto da Covid-19 no Brasil.....	89
Quadro 3	– Estratégias propostas pelas redes Estaduais e Municipais brasileiras na Covid-19.....	95
Quadro 4	– Professoras participantes da pesquisa.....	130
Quadro 5	– Normas para a transcrição das entrevistas.....	139
Quadro 6	– SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: condições de trabalho docente no contexto de pandemia, STT 1: agir docente.....	148
Quadro 7	– SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: condições de trabalho docente no contexto de pandemia, STT 2: ausência de trabalho coletivo.....	151
Quadro 8	– SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT condições de trabalho docente no contexto de pandemia, STT 3: interação com os alunos	154
Quadro 9	– SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: condições de trabalho docente no contexto de pandemia, STT 4: atividades desenvolvidas pela escola.....	157
Quadro 10	– SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: trabalho na condição de professora contratada, STT 1: desvalorização da profissão docente.....	159
Quadro 11	– SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: discursos em torno do trabalho docente, STT 1: discursos provindos de diferentes instâncias enunciativas.....	165
Quadro 12	– SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: discursos em torno do trabalho docente, STT 2: trabalho docente nas redes públicas e privadas.....	170
Quadro 13	– SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: discursos em torno do trabalho docente, STT 3: contexto das escolas municipais de JF.....	174
Quadro 14	– SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: sentimentos relacionados à atividade docente, STT 1: angústia, frustração e tristeza	177
Quadro 15	– SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: sentimentos relacionados à atividade docente, STT 2: preocupação com os discursos produzidos pelos alunos e famílias.....	180
Quadro 16	– SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: sentimentos relacionados à atividade docente, STT 3: preocupação com a desigualdade e a	

	vulnerabilidade social.....	182
Quadro 17	– SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: sentimentos relacionados à atividade docente, STT 4: preocupação com a possibilidade de a profissão docente acabar.....	184
Quadro 18	– SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: elaboração de materiais no contexto de pandemia, STT 1: divergências de informações que chegam à escola.....	187
Quadro 19	– SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: elaboração de materiais no contexto de pandemia, STT 2: orientações para realização das atividades.....	189
Quadro 20	– SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: elaboração de materiais no contexto de pandemia, STT 3: diferentes motivações para a preparação das atividades.....	192
Quadro 21	– SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: elaboração de materiais no contexto de pandemia, STT 4: preparação das atividades.....	196
Quadro 22	– SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: projeto Cadinho de Prosa, STT 1: compreensão sobre o Cadinho de Prosa.....	201
Quadro 23	– SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: inserção das mídias e tecnologias, STT 1: condições de acesso dos alunos.....	207
Quadro 24	– SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: inserção das mídias e tecnologias, STT 2: adaptações às mídias e às tecnologias.....	210
Quadro 25	– SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: ensino híbrido, STT 1: visões sobre o ensino híbrido.....	214
Quadro 26	– SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: aprendizagens no contexto de pandemia, STT 1: novas possibilidades de aprendizagem.....	219
Quadro 27	– SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: retorno às aulas presenciais, STT 1: adaptações aos protocolos sanitários.....	224
Quadro 28	– SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: retorno às aulas presenciais, STT 2: ações pedagógicas.....	228

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Clínica da Atividade
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COEP	Rede Nacional de Mobilização Social
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
FALE	Formação de professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino
FENEP	Federação Nacional das Escolas Particulares
GEM	Relatório de Monitoramento da Educação Global
GISE	Grupo de Pesquisa Interação, Sociedade e Educação
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
JF	Juiz de Fora
LAEL	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
MG	Minas Gerais
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PET	Plano de Estudo Tutorado
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN-LP	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
PJF	Prefeitura de Juiz de Fora
PPGE	Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SE/JF	Secretaria de Educação de Juiz de Fora
SEE/MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SINPRO-JF	Sindicato dos Professores de Juiz de Fora
SOT	Segmento de Orientação Temática
STT	Segmento de Tratamento Temático
TCI	Termo de Consentimento Informado
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFSJ	Universidade Federal de São João Del-Rei

UNESCO

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

WHO

World Health Organization

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	19
2	O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E SUAS CONCEPÇÕES.....	31
2.1	O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E A SUA IMERSÃO NO BRASIL.....	31
2.2	A LINGUAGEM COMO ATIVIDADE CENTRAL NO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	37
2.3	O GÊNERO TEXTUAL NA PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	40
2.4	O AGIR HUMANO E A LINGUAGEM: UM ESPAÇO PARA O DESENVOLVIMENTO.....	44
2.5	SÍNTESE DO CAPÍTULO.....	49
3	TRABALHO E TRABALHO DOCENTE.....	52
3.1	TRABALHO.....	54
3.2	TRABALHO DOCENTE E GÊNERO DA ATIVIDADE.....	58
3.2.1	Textos no e sobre o trabalho docente.....	68
3.2.2	Formar pela análise da atividade e dos discursos seria possível?.....	73
3.3	A RELAÇÃO ENTRE ATIVIDADE REALIZADA E REAL DA ATIVIDADE: OS CONFLITOS EM TORNO DA ATIVIDADE.....	75
3.4	SÍNTESE DO CAPÍTULO.....	82
4	UM NOVO TEMPO: NOVAS FORMAS DE SER E ESTAR NO MUNDO FRENTE À PANDEMIA DA COVID-19.....	86
4.1	AS PANDEMIAS E SEUS PERCURSOS AO LONGO DA HISTÓRIA.....	86
4.1.1	Os dados da atual pandemia no mundo e no Brasil: disseminações e recomendações.....	88
4.2	A COVID-19 E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	93
4.2.1	As ações educacionais e seus desdobramentos em tempos de pandemia no Estado de Minas Gerais e na cidade de Juiz de Fora.....	100
4.2.2	As ações de uma escola municipal da cidade de Juiz de Fora em tempo de pandemia da Covid-19.....	110
4.2.3	O trabalho docente num ano atípico de pandemia.....	116
4.3	SÍNTESE DO CAPÍTULO.....	118

5	A PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	122
5.1	OS CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	123
5.1.1	O cenário da pesquisa: lugar de lotação das professoras.....	124
5.1.2	A constituição do grupo de professoras e seus perfis.....	126
5.1.3	Os procedimentos metodológicos para geração dos dados.....	131
5.1.4	Questão e objetivos propostos.....	134
5.1.5	Os procedimentos de análise dos dados.....	139
5.2	SÍNTESE DO CAPÍTULO.....	143
6	O TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA SOB O OLHAR DE TRÊS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	146
6.1	CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DE PANDEMIA.....	148
6.2	TRABALHO NA CONDIÇÃO DE PROFESSORA CONTRATADA.....	159
6.3	DISCURSOS EM TORNO DO TRABALHO DOCENTE.....	164
6.4	SENTIMENTOS RELACIONADOS À ATIVIDADE DOCENTE.....	175
6.5	ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES NO CONTEXTO DE PANDEMIA.....	186
6.6	PROJETO CADINHO DE PROSA.....	201
6.7	INSERÇÃO DAS MÍDIAS E TECNOLOGIAS.....	207
6.8	ENSINO HÍBRIDO.....	214
6.9	APRENDIZAGENS NO CONTEXTO DE PANDEMIA.....	218
6.10	RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS.....	223
6.11	SÍNTESE DO CAPÍTULO.....	232
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	237
	REFERÊNCIAS	249
	APÊNDICE A – Questionário aplicado aos professores na reunião pedagógica.....	264
	APÊNDICE B – Transcrição da entrevista com a professora Edna	265
	APÊNDICE C – Transcrição da entrevista com a professora Rita	282
	APÊNDICE D – Transcrição da entrevista com a professora Rosa	303

1 INTRODUÇÃO

“A docência é uma profissão que se constrói cotidianamente num processo que se inicia na formação inicial e continua ao longo do exercício profissional dos professores”. (SIGNORELLI, 2016, p. 121).

Serão apresentados aqui alguns dos meus passos e percalços na construção da minha formação acadêmica e profissional, e assim pretendo mostrar a visão que adquiri na busca por conhecimentos para tornar uma profissional e constituir minha relação com o trabalho docente. Estabelecerei relações entre as fases mais marcantes nesse processo de construção da minha profissão, e, em cada fase, buscarei relacionar as teorias e as práticas vivenciadas por mim, até chegar à pesquisa proposta nesta dissertação. Destaco que todas essas fases foram vivenciadas com muitas inquietações e questionamentos, mas também com muito otimismo e alegria e, por isso, penso que é preciso arriscar e lutar sempre se quisermos continuar a sonhar.

Após um longo período fora da sala de aula, resolvi retornar aos estudos, pois é algo que me alimenta e me dá vida. Mas por uma questão vocacional, eu o havia deixado à margem, porém, mesmo vivendo outra história de vida, essa vontade de estudar e ampliar os conhecimentos permaneceu em mim e me fez dar passos em direção à minha formação acadêmica e profissional.

No primeiro semestre do ano 2010, fui contemplada com uma bolsa de estudos de 100% do PROUNI¹ para fazer a faculdade de Pedagogia, mas isso me gerou um conflito: o meu horário de trabalho era das 14h às 20h, e como estaria em dois lugares ao mesmo tempo já que o horário da faculdade era o noturno? Pensei que o desejo de fazer uma faculdade terminaria naquele momento. Ali estava eu, num grande conflito entre o trabalho – que assume um papel importante na minha vida, pois afeta a minha perspectiva de vida, meu sustento; minha autoestima, e, sobretudo, a minha identidade –, e a faculdade – que, para mim, era a porta para ampliar os meus conhecimentos e construir uma carreira profissional numa área que eu acredito muito: a educação. Não queria abrir mão de nenhum dos dois, pois eles se completam mediante as minhas concepções. Após longos diálogos com meus chefes, consegui alterar o meu horário de trabalho na empresa e assim conciliar com a faculdade.

¹ O PROUNI – Programa Universidade para todos – é um programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudos integrais ou parciais em instituições privadas de educação superior.

Em agosto de 2010, ingressei no curso de Pedagogia Noturno da Faculdade Metodista Granbery, em Juiz de Fora, e não imaginava o quanto o curso iria transformar a minha vida. Que experiência maravilhosa! Além dos objetivos que eu havia traçado, construí grandes amizades e compreendi o quão gratificante era estudar e fazer parte daquele universo.

Ao iniciar o curso, percebi que ali eu teria a oportunidade de aprender e construir de forma significativa a minha formação para atuar futuramente. Na faculdade, deparei-me com um nível de letramento bem diferente do que estava acostumada até então em minha trajetória escolar. Era um novo contexto do qual eu começava a fazer parte: o acadêmico. Ali era cobrado um olhar e um domínio mais elaborado sobre as leituras e as escritas dos gêneros pertencentes àquela esfera.

Eu me sentia um pouco distante das propostas de escrita e leitura que eram exigidas, pois extrapolavam o processo de codificação e decodificação de símbolos, era preciso produzir sentido e agir perante o que se escrevia e se lia. E na maioria das vezes, os professores acreditavam que por termos chegado à graduação éramos conhecedores e dominadores dos gêneros acadêmicos. Devido a isso, às vezes ficava um pouco perdida, ora por não compreender os textos que os professores me apresentavam e a maneira como falavam, ora porque até o que eu pensava saber era desconstruído por alguns professores nas aulas. Então, eu me perguntava: “Como serei professora se tenho tantas dificuldades?”; “Como isso será possível?”; “Quando os meus alunos me perguntarem sobre alguma coisa, será que terei condições de responder com autonomia e propriedade, assim como os meus professores me respondem?”. Essas inquietações foram as minhas primeiras molas propulsoras e, posteriormente, o tema da minha pesquisa na graduação: Letramento acadêmico: resultado de um processo de construção da escrita.

Mesmo diante de tantas questões, medos e inseguranças, lá estava eu todos os dias sentada na segunda carteira – próxima à janela –, sempre atenta e com os textos propostos para as aulas lidos e rabiscados. Além das aulas, eu participava de inúmeras palestras, bancas de defesa de monografia e seminários. Também fiz cursos de extensão, e desses eu lembro bem – fazia no meu horário de almoço, era uma correria só –, mas tudo que a faculdade oferecia eu me desdobrava para participar, pois são “[...] essas experiências de aprendizagem que nos levam a fazer nossas próprias escolhas linguístico-comportamentais nos diferentes espaços nos quais nos inserimos” (GARCIA-REIS; SILVA; GODOY, 2019, p. 279). Tudo isso não era feito para ganhar “certificados” – claro que eu também precisava deles –, mas sim porque esses eventos de letramento iriam ampliar o meu repertório de conhecimento e

também por acreditar serem esses os caminhos a percorrer para a construção da minha formação.

Assim comecei a traçar o percurso da minha profissão. Apreendi com os meus medos, com as minhas inseguranças e, principalmente, com os professores – uns mais, outros menos –, por meio dos ensinamentos, exemplos e práticas docentes, a superar algumas dificuldades e, sobretudo, fui aprendendo o que é ser professor. Assim foi por toda a faculdade: muitas aprendizagens e inquietações e, desde então, posso afirmar que minha formação acadêmica não teve seu ponto final em julho de 2014, data da formatura.

Logo após o ano em que me formei, fui chamada pela Prefeitura Municipal de Juiz de Fora para trabalhar como professora contratada da Rede Municipal de Ensino. Eu fiquei muito feliz, pois ser chamada logo após se formar não é algo tão fácil, mas isso somente aconteceu devido a todos aqueles eventos de letramento de que participei durante a graduação, pois experiência profissional, que é algo que conta muito para essas contratações, eu não tinha nenhuma e não obtive pontuação nesse quesito.

Porém, eu tinha um trabalho com salário, horário definido, plano de saúde e benefícios excelentes, eu tinha “certa estabilidade”, coisa que não teria como professora contratada, pois os contratos são válidos até 31 de dezembro do ano referência e, assim, em primeiro de janeiro do ano seguinte, não estamos de férias, mas sim desempregados, esperando uma nova oportunidade de ser chamada novamente.

Falei com algumas pessoas sobre a possibilidade de assumir o contrato e elas acharam um absurdo. Várias delas me diziam: “Vai deixar de ter o *status* de trabalhar numa empresa como esta, com os benefícios que ela oferece, para dar aula na prefeitura? Ainda mais nessas condições, nem morta eu faria isso”. Mesmo perante a essas falas e sabendo das condições de trabalho que eu teria – não que eu concorde com elas – decidi ariscar e, assim, assumi a minha primeira turma. Hoje sou professora e sigo nessa profissão com muito orgulho, porque nela eu me realizo e cresço dia após dia, sei que não é uma profissão fácil, principalmente num país como o nosso, que a todo o momento criam-se políticas de desvalorização da educação e do trabalho docente, mas sigo firme na luta.

Após a conclusão da graduação, em agosto de 2014, investi em uma especialização em Alfabetização e Letramento. Na especialização, pesquisei: O letramento acadêmico e a importância da proficiência leitora na formação do professor alfabetizador, pois, para mim, as instituições escolares, de modo geral (da educação básica à universidade), têm como uma de suas funções basilares proporcionarem a formação de leitores autônomos e proficientes. Sendo assim, elas precisam oferecer possibilidades para que seus alunos conheçam e se

apropriem dos mais variados tipos de letramentos, justificando, por exemplo, o questionamento posto por Cadilhe e Garcia-Reis (2017, p. 220): “[...] como os professores que não passaram por uma formação em que o caráter discursivo da linguagem tinha sido central poderão desenvolver uma prática de ensino de língua com essa abordagem”?

Essa foi mais uma oportunidade de interagir com novos conceitos e ampliar os meus conhecimentos na procura por mais subsídios que me levassem a analisar se a prática de letramentos própria do universo acadêmico vinha contribuindo sobremaneira para o processo de formação do professor para sua atuação profissional. Foram momentos riquíssimos entre formação e prática na socialização do conhecimento. Assim, sigo na construção da minha identidade profissional, apropriando-me do gênero da atividade docente na busca por compreender o que é gerir uma classe que funciona (BRONCKART, 2006a).

Quase chegando ao final da especialização – ano de 2016 –, fui convidada pela professora Andreia Rezende Garcia Reis para fazer parte como pesquisadora voluntária do Grupo de Pesquisa Interação, Sociedade e Educação (GISE), do qual eu faço parte atualmente. No grupo, estudamos e realizamos diversas pesquisas, as quais têm como eixo principal a formação e o trabalho docente, tais como: “Formação de professores e Ensino de Língua Portuguesa: reflexões sobre a prática da linguagem por meio dos gêneros textuais”; “O trabalho docente na formação inicial: concepções e documentos oficiais”; “Trabalho docente: das bases conceituais à atual configuração”; “As significações de trabalho docente em gêneros textuais publicados nas redes sociais”; “As significações de trabalho docente nos discursos produzidos em tempos de pandemia” e tantas outras que são desenvolvidas individualmente pelos membros do grupo.

Fazer parte do grupo de pesquisa fez com que eu solidificasse ainda mais a minha escolha profissional. As discussões que são realizadas no interior do grupo nos instigam e ao mesmo tempo nos impulsionam e nos fortalecem para seguir em frente, acreditando, lutando e defendendo a formação e o trabalho docente. Além de ser um espaço de pesquisa, é um lugar de aprendizagens múltiplas, onde relações são construídas e reconstruídas por meio das interações que ali são instituídas, e, conseqüentemente, quando é estabelecida uma relação entre o sujeito e o meio, o sujeito se desenvolve por meio dessas relações que são constituídas (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018), e é isso que o grupo proporciona para mim, um desenvolvimento de forma integral, não apenas acadêmico. Tenho crescido muito fazendo parte desse grupo, construindo e me desconstruindo a cada encontro que temos, pois estar num espaço com pessoas de pensamentos e objetivos diferentes me faz refletir cada vez mais sobre o trabalho docente e a minha prática como professora.

Caminhando um pouco mais no meu percurso formativo, resolvi participar do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF), pleiteando uma vaga para o mestrado, mas não obtive muito sucesso, fui reprovada por duas vezes. No entanto, não desisti, e como diz a música da Rita Lee – que foi motivadora na caminhada – “[...] o que você quer, você não deixa de querer tão fácil, permanece em você todo mundo vê [...]”, então, seguindo o que diz a letra da música e com muita dedicação, esforço e determinação, hoje sou mestranda do PPGE/UFJF.

Foram muitas lutas para eu chegar até aqui e a cada dia venho buscando superar os conflitos que trago como pessoa, como professora e pesquisadora, para contribuir com minha formação, com a minha profissão e com o campo da educação, com uma pesquisa que seja significativa e relevante, até mesmo porque estamos passando por um momento sócio-histórico-político que nos impulsiona a dar essa devolutiva para sociedade. Estar matriculada no Mestrado em Educação, ao qual poucos conseguem chegar e ter a oportunidade de fazer pesquisa que envolve o trabalho docente, é uma conquista relevante para mim.

A partir do momento em que comecei a cursar as disciplinas do primeiro ano do mestrado, eu compreendi que o campo da pesquisa é cheio de desafios, mas também repleto de possibilidades, e que a autoria no processo de pesquisa é processual e, por vezes, até dolorosa, mas que nos permite sair do lugar em que estamos e seguir, mesmo em meio a erros e acertos, rumo àquilo em que acreditamos.

Vivenciei momentos marcantes nessa trajetória, que com certeza farão com que eu cresça muito como pessoa, professora e pesquisadora. Posso dizer que foram dois anos intensos, de muitas reflexões e discussões sobre diversos aspectos. Assim, eu chego ao fim do mestrado ainda com algumas inquietações, e que bom que eu as tenho, pois é isso que me move como professora-pesquisadora que sou.

Sou muito grata pelas oportunidades que tive, pois quando estou imersa nos livros me sinto realizada e feliz. Tenho plena consciência de que o conhecimento é para todos, porém nem todos têm a oportunidade de experimentá-lo e vivenciá-lo no espaço acadêmico. Estar neste contexto me ajuda a organizar o pensamento e, assim, repensar as minhas práticas docentes e os desafios postos ao trabalho docente, compreendendo-os ou atribuindo a eles um novo significado. Retomando a epígrafe, é ao longo do percurso acadêmico e profissional que a docência se constrói.

Não sei onde irei parar, e tão pouco quais outros caminhos irei percorrer, apenas sei que o universo acadêmico transforma-me e impulsiona-me para a decisão das minhas escolhas, encorajando-me a vencer os mais difíceis ou dolorosos obstáculos, pois são estas

vivências, desafios e descobertas que me possibilitam descobrir, construir e (re)construir significados sobre o trabalho docente e defendê-los.

No ano de 2020, fui chamada novamente para trabalhar na Rede Municipal de Ensino – Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE/JF) e assumi o cargo de professora eventual² intermediária. Já em anos anteriores, eu trabalhei na Rede Municipal de Ensino – como professora contratada referência um³, referência dois e para uso da biblioteca – e na Rede Estadual de Educação – Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) – como professora designada para uso da biblioteca –, e a partir dessa minha imersão nas escolas públicas e da minha condição de trabalho – contratada ou designada, passando por várias escolas – pude perceber que havia diferentes tipos de envolvimento por parte dos professores em relação ao trabalho docente, fato este que chamou a minha atenção.

Nessas experiências, tenho me deparado com muitos discursos e críticas em torno do trabalho docente, e, com isso, muitos questionamentos e inquietações perante as atividades e ações que são exigidas aos docentes foram surgindo. Afinal, “[...] qual é a concepção que o professor tem de seu próprio agir” (BRONCKART, 2006a, p. 215)? Quais são os discursos, significações e conflitos do professor em torno do trabalho docente?

Assim, colocando-me na qualidade de professora, observo que discutir e pesquisar questões sobre o trabalho docente é algo bem relevante, principalmente na conjuntura que estamos vivendo atualmente, em que a todo momento são proferidos discursos que massacram o professor e seu trabalho. Vejo que estamos num momento que não cabe mais pesquisas de denúncia do trabalho do professor ou que culpabilizam-no, pelo contrário, penso que este é o momento oportuno de produzir pesquisas que valorizem o trabalho docente.

Precisamos mostrar o que o professor pensa e faz em relação ao trabalho docente e também aquilo que ele gostaria de fazer, mas que não chega a realizar devido às diversas situações que circundam o trabalho docente e que às vezes restringem o seu poder de agir. Afinal, o real da atividade não cabe nos textos do entorno-precedente ao agir, por isso

² Professor eventual na Rede Municipal de Ensino é aquele profissional que substitui professores que, por alguma eventualidade, precisam se ausentar da escola por um determinado período. Existem duas modalidades, o primeiro é o eventual polo, que fica à disposição da SE/JF e quando necessário é destinado para uma determinada região da cidade para atender às demandas das escolas da rede, assim como também tem o eventual da escola – o cargo que eu assumi – que atende somente às demandas de uma escola em específico.

³ Referência um: Na referida escola que eu trabalhei, especificamente, esta nomenclatura é utilizada para se referir às professoras dos anos iniciais que ministram as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, mas não é uma regra que se aplica a todas as escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Da mesma forma, a nomenclatura referência dois refere-se às professoras dos anos iniciais que ministram as disciplinas de história e geografia, por exemplo, em determinadas escolas.

possibilitar um espaço de fala aos professores sobre o trabalho docente é imprescindível, a fim de que eles possam mostrar a complexidade do vivido que os documentos não dão conta. A regulamentação do trabalho docente por meio dos documentos oficiais busca a regulação das formas de organização do trabalho do professor, ou melhor, o seu controle. Essas diversas vezes por vezes ocultas que circundam o trabalho do professor podem amputar o trabalho do docente (SANTOS, M., 2006).

Dessa forma, é posto para o professor uma regulação do seu trabalho apoiando-se nos documentos oficiais, o que pode ser visto em alguns momentos, como uma limitação dos processos de subjetividade do trabalhador, quando são inculcados valores de sucesso se eles seguirem fielmente esses documentos, mas sabemos que não é bem assim que acontece no contexto escolar. Às vezes as demandas reais exigem dos profissionais ações que vão de encontro àquilo que está posto nos textos do entorno-precedente ao agir, o que pode gerar conflito ao professor.

Em virtude do que foi exposto até aqui, o tema trabalho docente é muito caro para mim, porque este é o lugar de onde eu falo, e, desta forma, as coisas que estão relacionadas ao trabalho docente e os discursos que são construídos sobre ele me afetam diretamente.

O ano de 2020 ficará marcado em minha memória. Segundo ano do mestrado, cheio de expectativas, entusiasmo e euforias com a pesquisa, leituras, escritas dos capítulos, orientações, tudo conforme deveria ser e uma ansiedade enorme me consumia à espera da tão sonhada qualificação para prosseguirmos com os demais passos da pesquisa. Chegara o tão esperado dia da qualificação... Muitas expectativas foram criadas para a pesquisa, não via a hora de ir a campo gerar os dados, porém, parafraseando Carlos Drummond de Andrade, “No meio do caminho tinha um vírus, tinha um vírus no meio do caminho”.

Inicialmente, tínhamos o desejo de fazer uma investigação um pouco mais ampla a partir de cenas reais, com gravações de vivências do contexto de sala de aula, para que a partir delas o professor tivesse a oportunidade de se ver em atividade e refletir por meio da entrevista de autoconfrontação. Esse era o nosso desenho metodológico da pesquisa até o exame de qualificação em abril de 2020, porém, com a instalação da pandemia e com a percepção de sua extensão, precisamos dar outros contornos metodológicos para a pesquisa. Conversamos por um a dois meses e começamos a perceber o que estava acontecendo naquele momento em torno do trabalho docente e que seria relevante ser pesquisado. Então, por conta do advento da pandemia, com o distanciamento social e o fechamento das escolas, precisamos desenvolver outra pesquisa. Ainda com o mesmo referencial teórico, ainda com o mesmo

interesse em torno do trabalho docente, mas com outro desenho metodológico, propondo outra questão de investigação e outros objetivos.

As nossas interações nessa fase inicial da pandemia, com as famílias, com os alunos, com os professores e com os trabalhadores da educação, em diferentes circunstâncias de diálogo, tanto pessoais quanto profissionais, nos apontavam para inquietações, incômodos e incertezas em torno do trabalho docente, por conta desse momento histórico que iniciava com a chegada da pandemia da Covid-19 no país.

Sendo assim, optamos por investigar, a partir de alguns elementos da Clínica da Atividade, da Ergonomia da Atividade e, sobretudo da perspectiva de que a atividade de trabalho é conflituosa (MACHADO, 2007), quais eram os tipos de conflitos presentes naquela fase da pandemia. Mediante a isso, a questão de investigação desta pesquisa se materializou da seguinte forma: **quais os tipos de conflitos vivenciados pelas professoras da educação básica de uma escola pública no contexto de pandemia e distanciamento social?** Em vista disso, para responder à questão posta e pela relevância do tema, este trabalho exhibe como objetivo geral: **investigar** quais os tipos de conflitos vivenciados por três professoras da educação básica de uma escola pública no contexto de pandemia e distanciamento social, e, como objetivos específicos: i) **propor** uma interação/diálogo com as professoras para que elas tenham a oportunidade de dizer sobre seus sentimentos e significações relacionados ao trabalho docente; ii) **discutir**, com três professoras da rede municipal, as experiências em torno da atividade docente neste período de pandemia; e iii) **analisar** os textos que foram produzidos por meio das entrevistas para que possamos mapear os tipos de conflitos vivenciados por elas neste momento de pandemia e distanciamento social.

Para desenvolver esta pesquisa, ancoramo-nos na perspectiva teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006a, 2006b, 2008, MACHADO, 2007, 2009a, 2009b), num diálogo com alguns princípios da Clínica da Atividade (CLOT, 2006a, 2010), uma vez que muitos princípios epistemológicos do ISD assemelham-se aos da Clínica da Atividade, pois ambos têm como cerne a abordagem desenvolvimentista e linguageira vigotskiana, assim como também estabelecemos um diálogo com a Ergonomia da atividade (AMIGUES, 2004). A partir da perspectiva teórico-metodológica assumida, esta dissertação organiza-se em sete capítulos, cujos temas serão brevemente apresentados.

O **primeiro capítulo** se configura nesta **introdução**, a qual se propôs a apresentar resumidamente um pouco da minha trajetória acadêmica e profissional que foi sendo permanentemente tecida em diferentes espaços que fizeram emergir o desejo de pesquisar sobre o trabalho docente. Além disso, se propôs a delinear como o trabalho foi estruturado.

No **segundo capítulo** deste trabalho, apresentamos o aporte teórico da pesquisa. Com o título **O Interacionismo Sociodiscursivo e suas concepções**, fazemos uma breve retrospectiva da base epistemológica que constitui o Interacionismo Sociodiscursivo, para uma melhor compreensão do quadro teórico metodológico proposto nesta pesquisa, a partir de Jean-Paul Bronckart, o fundador da teoria e de outros autores. Posteriormente, apresentaremos **o Interacionismo Sociodiscursivo e a sua imersão no Brasil**, a imersão dessa teoria no Brasil foi iniciada por Anna Rachel Machado, no ano de 1999, a partir da tradução do livro “Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo”, o qual trouxe grandes contribuições para as pesquisas brasileiras que têm como viés a relação entre linguagem e trabalho docente.

Em seguida, trataremos **a linguagem como atividade central no Interacionismo Sociodiscursivo**, pois o ISD busca demonstrar que as práticas languageiras são grandes instrumentos no desenvolvimento humano (CRISTOVÃO; FOGAÇA, 2008), como também abordaremos questões relacionadas ao **gênero textual na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo**, já que nessa teoria o gênero textual é considerado um (mega)instrumento (DOLZ; SCHNEWULY, 2004). Para finalizar o capítulo, estabelecemos uma relação entre **o agir humano e a linguagem: um espaço para o desenvolvimento**, visto que para o ISD o agir está vinculado ao contexto e este produz significações ao agir, portanto, todo ser humano para agir no mundo se apropria de determinados instrumentos e os utiliza para transformar a si e o próprio mundo. Segundo Bronckart (2008), a linguagem se realiza no agir e é por meio das ações de linguagem que as diversas transformações acontecem.

No **terceiro capítulo**, intitulado **Trabalho e trabalho docente**, o foco será, como o próprio título apresenta, o trabalho e o trabalho docente, perpassando pelas vertentes assumidas pelo ISD que abarcam as questões relacionadas a esta temática. Na sequência, discutiremos alguns aspectos relacionados ao **trabalho**, já que ele se organiza como uma atividade específica da espécie humana e se constitui como uma construção histórica. Veremos isso a partir das contribuições de vários autores, sobretudo aqueles ligados à Clínica da Atividade, a partir das funções social e psicológica do trabalho (CLOT, 2006a).

Na sequência desse capítulo, abordaremos o **trabalho docente e gênero da atividade**, pois são diversos os elementos que perpassam o trabalho docente, considerando-o complexo e multifacetado. Conseqüentemente, o professor, para gerir a sala que funciona, precisa se apropriar do gênero profissional para poder desenvolver o seu trabalho (BRONCKART, 2008). No subcapítulo seguinte, trataremos dos **textos no e sobre o trabalho docente**, que são: os textos do entorno-precedente ao agir, os textos planejados, atividade realizada e o

real da atividade, por buscarmos conhecer as dimensões que perpassam o trabalho docente de professores da educação básica e, por isso, apresentaremos tais conceitos que serão de grande importância para as discussões postas nesta pesquisa. Ainda nesse subcapítulo, traremos a questão **formar pela análise da atividade e dos discursos seria possível?**, proposta inicialmente por Bronckart (2006a), e que retomamos na defesa de que formar professores por meio de uma prática reflexiva é significativa e contribui para a construção de novos modos de agir, revitalizando assim o gênero da atividade. Abordaremos também **a relação entre atividade realizada e real da atividade: os conflitos em torno da atividade**, parte fundamental do trabalho, pois é esta relação entre atividade realizada e real da atividade que dá sentido e constitui a atividade docente, o que nos fez pensar a dimensão do conflito, pois são os conflitos vivenciados em diversas situações na atividade que movem ou paralisam o trabalhador, ou seja, os conflitos são “[...] as alavancas vitais do desenvolvimento” (CLOT, 2006a, p. 13). Para encerrar o capítulo, apresentaremos a síntese.

O Capítulo quatro, Um novo tempo: novas formas de ser e estar no mundo frente à pandemia da Covid-19, é um capítulo no qual buscaremos contextualizar a nova forma de ser e estar no mundo devido à chegada discreta e até mesmo um pouco silenciosa de um vírus que exigiu de todos novos modelos de agir e estar no mundo. Em seguida, abordaremos um pouco sobre a etimologia do termo pandemia, tão falado nos últimos tempos, o que é uma pandemia e um breve histórico de algumas pandemias no mundo, em **as pandemias e seus percursos ao longo da história**. Continuando, exibiremos **Os dados da atual pandemia no mundo e no Brasil: disseminações e recomendações**, em que nós traremos dados relativos à Covid-19 no mundo, no Brasil, no Estado de Minas Gerais e na cidade de Juiz de Fora, assim como também as recomendações das autoridades sanitárias para evitar a proliferação do vírus.

Além disso, discorreremos sobre **A covid-19 e suas implicações no contexto educacional**, pois com a chegada da pandemia da Covid-19, o distanciamento social foi ganhando o protagonismo como a principal forma de prevenção da doença, gerando muitos desafios em diversos setores no Brasil e no mundo, tanto nos setores econômicos quanto nos educacionais. Vários caminhos começaram a ser traçados por diversas redes em todo o país, a fim de atender às demandas educacionais que emergiam com a pandemia, mas isso poderá gerar um problema ainda maior na educação, porque nem todos têm a mesma condição de acesso a esses recursos e, portanto, podem ficar para trás (SANTOS, B., 2020).

Em seguida, serão consideradas **As ações educacionais e seus desdobramentos em tempos de pandemia no Estado de Minas Gerais e na cidade de Juiz de Fora**, faremos um recorte para o nosso estado e a nossa cidade, apresentaremos as ações que foram realizadas

nessa fase da pandemia, o período de implementação de cada uma delas, os discursos produzidos sobre estas ações e os respectivos desdobramentos, para que assim chegássemos **Às ações de uma escola municipal da cidade de Juiz de Fora em tempos de pandemia da Covid-19**, pois estas ações nortearão grande parte das discussões postas nesta pesquisa, uma vez que as escolas precisaram estabelecer e criar ações para atender às demandas desse novo tempo. Como disse Nóvoa (2020), as escolas precisaram se metamorfosear e são essas ações motivadas por diferentes meios que serão exibidas no subcapítulo. Durante a pandemia, como já dissemos, muitas mudanças aconteceram repentinamente e não poderia ser diferente em relação ao trabalho docente, por isso apresentaremos **O trabalho docente num ano atípico de pandemia**, pois os professores tiveram que aprender a lidar com as situações novas que emergiram de uma hora para outra sem sequer terem tempo para se prepararem, como posto por Friggi (2020), os professores aprenderam na marra e tiveram que se reinventar frente a esse novo contexto. Para terminar, traremos a síntese do capítulo.

No quinto capítulo, cujo título é **A pesquisa: procedimentos metodológicos**, exibiremos como foi desenvolvida a nossa pesquisa e como buscamos chegar aos resultados a partir dos objetivos que elegemos para este trabalho, pois afinal planejar a pesquisa é algo fundamental (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Na sequência, apresentaremos **os caminhos metodológicos** que percorremos na pesquisa, bem como será exposto **O cenário da pesquisa: lugar de lotação das professoras**, para conhecermos e compreendermos um pouco melhor as mudanças do lugar de trabalho das professoras. Continuando o texto do trabalho, exibiremos **A constituição do grupo de professoras e seus perfis**, mostraremos os movimentos que realizamos para chegarmos até as professoras participantes da pesquisa, os critérios utilizados para a seleção e o desenho que fizemos por meio dos dados obtidos, do perfil do grupo de professores da escola, assim como também do perfil das professoras participantes da pesquisa. Neste subcapítulo, também serão descritos **Os procedimentos metodológicos para geração dos dados**, o questionário e a entrevista. No que se refere à escolha pelo gênero entrevista, comungamos da ideia de Bronckart (2008) e de Carnin e Guimarães (2016), os quais visualizam neste instrumento, bastante empregado nesse tipo de pesquisa, a oportunidade dos profissionais comentarem ou explicarem suas concepções, suas condições de agir em um determinado contexto ou sobre um determinado assunto. No capítulo cinco, também evidenciaremos **a questão e os objetivos propostos** na pesquisa.

Logo depois, apresentaremos **Os procedimentos de análise dos dados**. Para analisarmos os diálogos produzidos, após estes terem sido transcritos, recorreremos a uma metodologia de análise criada “[...] para interpretar “o que é dito” em entrevistas [...]”

(MAGALHÃES; BARBOSA, 2018, p. 196): os Segmentos de Orientação Temática (SOT) e os Segmentos de Tratamento Temático (STT) (BULEA, 2010). Para encerrar o capítulo, concluímos com a síntese.

O **sexto capítulo** constitui-se por **O trabalho docente na pandemia sob o olhar de três professoras da educação básica**, capítulo central na pesquisa, em que partimos do princípio de que os professores são os verdadeiros protagonistas do trabalho docente, portanto, “[...] sua voz precisa ser considerada” (ARIATI *et al.*, 2019, p. 227). No respectivo capítulo, faremos dois movimentos, primeiro utilizaremos os SOTs e STTs para mapearmos as situações e elementos em torno do trabalho docente que podem ou não influenciar a forma de ver e fazer o trabalho dessas três professoras. Posteriormente, partiremos para um segundo movimento, através das marcas deixadas pelas professoras em suas falas, o qual buscará evidenciar indícios de tipos de conflitos vivenciados por elas no período de pandemia, indo ao encontro da nossa questão investigativa.

Para isso, o capítulo seis será dividido em onze subcapítulos, que são: i) **Condições de trabalho docente no contexto de pandemia**; ii) **Trabalho na condição de professora contratada**; iii) **Discursos em torno do trabalho docente**; iv) **Sentimentos relacionados à atividade docente**; v) **Elaboração de atividades no contexto de pandemia**; vi) **Projeto Cadinho de Prosa**; vii) **Inserção das mídias e tecnologias**; viii) **Ensino híbrido**; ix) **Aprendizagens no contexto de pandemia**; x) **Retorno às aulas presenciais** e xi) **Síntese final**.

No **sétimo e último capítulo**, faremos **as considerações finais** a partir dos desfechos dos resultados obtidos, e, por fim, as **referências** utilizadas neste trabalho.

2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E SUAS CONCEPÇÕES

“É essa concepção de uma dialética permanente entre as restrições sócio-histórico-discursivas e o espaço de decisão sincrônica de um agente que nos parece caracterizar mais claramente o Interacionismo sócio-discursivo que defendemos”. (BRONCKART, 1999, p. 338).

Devido à nossa fundamentação teórica ser pautada no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) Bronckart (1999; 2006a, 2008), a linguagem assume um lugar central em nossa pesquisa. Para o ISD, a tese central é a de que “[...] a interiorização dos signos da língua natural em uso no ambiente é a condição da transformação do psiquismo prático em um pensamento consciente” (BRONCKART, 2006a, p. 106).

Neste capítulo, apresentaremos o aporte teórico da pesquisa fazendo uma breve retrospectiva histórica da base e do percurso do Interacionismo Sociodiscursivo e sua imersão no Brasil, assim como também destacaremos algumas das principais teses defendidas por esta teoria no que se refere à linguagem, ao agir e a seus desdobramentos. A seguir, apresentaremos o primeiro subcapítulo.

2.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E A SUA IMERSÃO NO BRASIL

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é uma ciência do humano, transdisciplinar, que faz diálogo com outras áreas, tais como: sociologia, filosofia, psicologia e linguística, o qual se fundamenta sobretudo em Spinoza, Marx e Vygotsky e tem como fundador Jean-Paul Bronckart. Essa teoria se sustenta por uma base epistemológica de caráter teórico – dados filosóficos e científicos –, ao lado das práticas – questões reais emergentes dos contextos – as quais são consideradas como elementos basilares (BRONCKART, 1999).

O ISD rejeita a dicotomia entre teoria e prática, assim como também nega a compartimentação do saber, por isso é chamado de Ciência do Humano (BRONCKART, 2006a). O quadro teórico proposto por Bronckart (1999) não se limita exclusivamente aos aspectos linguísticos, mas também se volta para os aspectos “[...] históricos, psicológicos, cognitivos, culturais, linguísticos e sociais” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 22).

Segundo Bronckart (2006a), o projeto do ISD foi sendo elaborado gradativamente, por meio do seu próprio itinerário formativo, o qual, segundo o autor, pode ser resumido em três etapas: a primeira refere-se à sua formação inicial em psicologia e nos procedimentos de

análise da gramática gerativa (procedimentos de análise esses que foram rejeitados). A segunda etapa está relacionada à sua formação na unidade de psicolinguística, na qual Bronckart foi a Genebra para confrontar-se com a realidade do construtivismo, o que, segundo o autor, originou a implementação de dois programas de pesquisa relacionados ao desenvolvimento da linguagem. E, por fim, a sua formação em ciências da educação, que gerou um confronto pessoal relacionado às condições e adaptações dos modelos teóricos relativos à realidade da sala de aula e do trabalho docente. Foi a partir dos aspectos apontados acima, sobretudo da sua preocupação com a didática, que emergiu o projeto do ISD.

Bronckart coordenou um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra, que deu origem a inúmeros trabalhos de pesquisa, do qual Daniel Bain; Bernard Schneuwly; Joaquim Dolz; Itziar Plazaola entre outros professores fizeram parte. Os trabalhos de pesquisa foram organizados em cinco grandes tipos de agrupamentos, a saber:

1. Os que visavam a construir um modelo coerente da estrutura e do funcionamento dos textos/discursos do francês contemporâneo [...]
 2. Os que incidiam sobre aprendizagem de elementos centrais da organização textual [...]
 3. Os trabalhos em didática de línguas [...]
 4. Os de natureza mais teórica [...]
 5. Os que incidem sobre a análise das ações e dos discursos em situação de trabalho [...]
- (BRONCKART, 2005, p. 232).

Podemos afirmar que esse conjunto de trabalhos estabelece relações entre linguagem, agir e desenvolvimento humano.

A partir da perspectiva do desenvolvimento por meio da linguagem, o autor assume um posicionamento epistemológico e político em relação aos seus estudos, adotando três princípios basilares, que são:

- 1) O problema da construção do pensamento consciente humano deve ser tratado paralelamente ao da construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais, sendo os processos de socialização e os processos de individualização (ou de formação das pessoas individuais) duas vertentes indissociáveis do desenvolvimento humano.
- 2) O questionamento das Ciências Humanas deve se apoiar no corpus da filosofia do espírito (de Aristóteles a Marx) e deve, simultaneamente, considerar os problemas de intervenção prática (e principalmente os de intervenção no campo escolar).
- 3) Convém contestar a divisão dessas Ciências em múltiplas disciplinas e subdisciplinas, que é decorrente de uma adesão à epistemologia positivista herdada de Comte, tendo em vista que os problemas centrais de uma ciência do humano envolvem de um lado, as relações de interdependência que se instauram e se desenvolvem entre os aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos etc. do funcionamento humano e, de outro, os processos evolutivos e históricos por meio dos quais essas diferentes dimensões se geram e se co-construem (BRONCKART, 2006a, p. 9).

Assim, o ISD considera que o desenvolvimento humano ocorre sob a perspectiva dialética e histórica, num processo de socialização para o desenvolvimento humano (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018). A partir de 1980, o ISD se inscreve e assume princípios do interacionismo social, tendo como concepção o materialismo histórico-cultural – ancorado em Vygotsky – para explicar os processos de desenvolvimento humano. Os princípios basilares defendidos por essa teoria psicológica de Vygotsky e assumidos pelo ISD, de acordo com Cristovão (2008), fundamentam-se em cinco princípios:

- I) As condições de desenvolvimento e de funcionamento das condutas humanas são consideradas como objetos das ciências humanas.
- II) A base para todo o processo de desenvolvimento humano se constitui por meio dos pré-construtos – que são estruturas pré-estabelecidas pela cultura sócio-histórica de uma sociedade.
- III) O desenvolvimento humano e os conhecimentos que são construídos são sempre frutos do agir que se realiza em determinados contextos sociais.
- IV) Para o desenvolvimento humano são indispensáveis dois aspectos indissociáveis e que se complementam: o processo de formação do indivíduo e o processo de construção dos fatos sociais.
- V) O papel que a linguagem assume no desenvolvimento humano, pois é ela que constrói a memória dos pré-construtos sociais. Assim como também é ela que organiza e regula o agir e as diversas interações humanas que repetem ou (re)constróem os fatos psicológicos ou os fatos sociais.

Para Magalhães e Cristovão (2018, p. 23), a “[...] abordagem vygotskiana de aprendizagem compreende que o papel da linguagem no desenvolvimento é essencial, haja vista que ela é responsável por veicular e representar todos os significados das ações e dos objetos sociais”. Dessa forma, o principal postulado do Interacionismo Sociodiscursivo é a linguagem, sendo ela o ponto central da ciência do humano (GUIMARÃES; BUENO; LOUSADA, 2017).

De acordo com Magalhães e Cristovão (2018), os sujeitos aprendem a lidar com os pré-construtos que estão postos, por meio do convívio social, sendo um aspecto fundamental na concepção histórico-cultural de Vygotsky. Associando-se aos princípios vygotskyanos no que se refere ao desenvolvimento humano, Bronckart (2008) organiza um método de análise descendente, estabelecendo três etapas:

[...] primeiro, a análise dos principais componentes dos pré-construídos específicos do ambiente humano, depois, o estudo dos processos de mediação sociossemióticos, em que se efetua a apropriação, tanto pela criança quanto pelo adulto, de determinados aspectos desses pré-construídos e, enfim, a análise dos efeitos dos processos de mediação e de apropriação na constituição da pessoa dotada de pensamento consciente e, posteriormente, no seu desenvolvimento ao longo da vida (BRONCKART, 2008, p. 111).

A partir dessa perspectiva de análise, o Interacionismo Sociodiscursivo defende como ideia principal que “[...] o desenvolvimento dos indivíduos ocorre em atividades sociais em um meio constituído e organizado por diferentes pré-construídos e através de processos de mediação, sobretudo os linguageiros” (MACHADO, 2009a, p. 47). Dessa forma, compreende-se que a linguagem tem um papel importante no desenvolvimento humano, sendo essa uma das teses defendidas pelo ISD (BRONCKART, 2005).

O ISD ancora-se nas condutas humanas construídas por meio dos diversos pré-construtos históricos que são determinados por diversas dimensões culturais, e essas condutas são marcadas pelos usos de artefatos simbólicos, como a linguagem (CRISTOVÃO, 2008). O ISD defende o desenvolvimento social por meio das atividades, do psiquismo humano e do papel da linguagem na construção e (re) construção do pensamento consciente do indivíduo, perante aos pré-construtos histórico-culturais.

Com base na conscientização, o indivíduo sente a necessidade de buscar subsídios para articular as coerções histórico-culturais, assim como também procura constantemente superar essas determinações para transformar o meio social e a si próprio, segundo Cristovão (2008). Para Machado (2007), um dos objetivos propostos pelo ISD é legitimar a interação entre os diferentes tipos de fenômenos mentais e comportamentais, pois essa interação é essencial ao desenvolvimento humano.

Conforme Bronckart (2006a), a construção da história social humana, suas relações e comportamentos são compreendidos por meio das construções sociais, sendo estas formadas por meio dos pré-construídos que, por sua vez, se organizam em um conjunto “[...] constituído pelos diferentes tipos de atividades humanas (ou de trabalho), tais como foram elaboradas pelas formações sociais e tais como são organizadas e reguladas pelas instituições construídas por essas mesmas formações” (BRONCKART, 2006a, p.104).

Por isso, o ISD considera que o desenvolvimento humano deve ser apreendido em uma perspectiva dialética e histórica (BRONCKART, 2008). Em outras palavras, o ISD visa conduzir trabalhos teóricos e empíricos que sublinhem o papel fundamental da atividade discursiva no desenvolvimento, tendo como princípio três etapas: a) o nível dos pré-

construídos; b) o nível das mediações presentes nos sistemas educativos e c) no nível do desenvolvimento (BRONCKART, 2006a).

Ao direcionar o nosso olhar para a inserção do ISD no Brasil, é de grande importância ressaltar as contribuições de Anna Rachel Machado, uma vez que foi a partir dela que a trajetória do ISD se inseriu em nosso país. Após seu período de doutoramento com Jean-Paul Bronckart, Anna Rachel retorna ao país e busca constituir um diálogo com os pressupostos do ISD no Brasil. Com a intenção de alargar o diálogo, foi estabelecido um Acordo Interinstitucional entre LAEL (PUC/SP) e a Unidade de Didática de Línguas da Universidade de Genebra.

O grande marco para a expansão do ISD no país, de acordo com Guimarães, Bueno e Lousada (2017), foi a tradução do livro *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*, de Jean-Paul Bronckart, realizada por Anna Rachel Machado, no ano de 1999. A referida obra foi a precursora para a entrada do ISD no Brasil. Posteriormente, outros três livros também foram traduzidos: I) *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano* (BRONCKART, 2006a); II) *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores* (BRONCKART, 2008); III) *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade* (BULEA, 2010).

Em virtude das traduções, a acessibilidade, a circulação e as discussões das ideias do ISD vêm sendo difundidas no Brasil desde então, e os pressupostos teórico-metodológicos propostos por Jean-Paul Bronckart e seus colaboradores genebrinos têm sido utilizados e ampliados, por meio das diversas pesquisas desenvolvidas pelas escolas brasileiras do ISD. No país, todo esse movimento pode ser considerado bastante recente, pois até os anos de 2000 – mais ou menos –, esses pressupostos não eram de fácil acesso, pelo fato de os textos serem publicados apenas em francês, não havendo traduções para o português.

Segundo Guimarães, Bueno e Lousada (2017), em 2004, na PUC/SP, pela primeira vez, Bronckart e Machado reúnem-se com pesquisadores de diversas partes do Brasil e de Portugal para discutirem sobre pesquisas à luz do Interacionismo Sociodiscursivo, o que acabou por configurar uma escola brasileira do ISD. O encontro proporcionou o surgimento de duas grandes linhas de pesquisas: a primeira sob a concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tendo em vista a didatização dos gêneros, e a segunda voltando-se para o trabalho docente (GUIMARÃES; BUENO; LOUSADA, 2017). Por causa do que foi proposto como interesse de pesquisa, fica fácil compreender as motivações dos pesquisadores brasileiros no que se refere ao ensino-aprendizagem, produção, leitura de textos e a

compreensão do trabalho educacional, devido a esses eixos tratarem de questões recorrentes e relevantes nas discussões educacionais no contexto brasileiro.

As contribuições de Anna Rachel Machado para a trajetória do ISD no Brasil foram fundamentais, pois ela conseguiu reunir pessoas interessadas nessa teoria. Assim sendo, após todo esse movimento impulsionado por Machado, é que foram se expandindo pelo Brasil diversos grupos que fazem uso e refletem sobre os pressupostos teórico-metodológicos do ISD no país (GUIMARÃES; BUENO; LOUSADA, 2017). Atualmente, temos acesso a inúmeras pesquisas desenvolvidas no campo do ISD, na perspectiva das ciências humanas, na didática das línguas, na análise do discurso, entre outras. Mais recentemente, o ISD também tem voltado uma de suas lentes de pesquisa para questões que estabelecem relações entre linguagem e trabalho docente, por meio de autores como Bronckart (1999, 2006a, 2006b 2008); Machado (2007, 2009a, 2009b); Schneuwly e Dolz (2004); Cristovão (2008); entre outros, que contribuem de maneira significativa para ampliação de estudos e pesquisas relacionadas à temática. O ISD vem se tornando, assim, um campo de referência nesses estudos (CRISTOVÃO, 2008).

Para autores como Abreu-Tardelli *et al.* (2018), Cristovão (2008), Dolz e Schneuwly (2004), Machado (2009a, 2009b), entre outros, o Interacionismo Sociodiscursivo é essencial, pois apresenta contribuições significativas, haja vista as inúmeras pesquisas que foram e são desenvolvidas no país que se fundamentam em seus pressupostos. Tais pesquisas voltam-se para situações concretas da vida humana – a teoria em constante imbricação com a prática –, pois uma sempre dependerá da outra para a sua operacionalização. Assim, estudos como esses encontram no campo do ISD uma perspectiva dialógica e interacionista da linguagem.

O ISD constitui-se, portanto, como um instrumento significativo para o desenvolvimento de diversas pesquisas na área da educação, pois:

[...] visa demonstrar que as práticas languageiras situadas (ou os textos discursivos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas (BRONCKART, 2006a, p. 10).

Vale ressaltar, perante o que foi posto até aqui, que o ISD não busca solucionar os problemas do ensino de linguagem no país, mas sim proporcionar ao ser humano ser ator do seu próprio discurso (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018). Por isso, é necessário conceber a linguagem como uma atividade significativa, assim como também se faz necessário compreender o papel que ela desempenha no ISD. Com efeito, a seguir, discutiremos um

pouco mais sobre as concepções do ISD, com foco na linguagem como atividade central da teoria.

2.2 A LINGUAGEM COMO ATIVIDADE CENTRAL NO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

A linguagem se converte em função central nas relações sociais, ao desdobrar-se e instrumentalizar-se em inúmeras funções entre os homens, dentre elas o pensamento requerido à atividade de trabalho (MARTINS; RABATINE, 2011). A base epistemológica para os estudos da linguagem fundamenta-se nas condutas humanas que são construídas num processo, no qual a linguagem é vista como atividade significativa, como destaca Cristovão (2008). Para o ISD, a linguagem é compreendida como instrumento semiótico, sendo vista como prática social e dialética. Ampliando um pouco mais o que foi posto pelo ISD, de acordo com os princípios bakhtinianos, a linguagem se constrói por meio dos diálogos entre sujeitos em contextos reais, sendo então essencialmente dialógica, conforme aponta Bakhtin (2003), pois

[...] em qualquer enunciado, quando estudado com mais profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, descobrimos toda uma série de palavras do outro semilantes, de diferentes graus de alteridade. Por isso o enunciado é representado por ecos como que distantes e mal percebidos das alternâncias dos sujeitos do discurso e pelas tonalidades dialógicas, enfraquecidas ao extremo pelos limites dos enunciados, totalmente permeáveis à expressão do autor (BAKHTIN, 2003, p. 299).

Nessa perspectiva dialógica, a interação é uma fonte essencial da linguagem, pois todo discurso é formado por diversas vozes sociais. Desse modo, o dialogismo nos permite perceber que a linguagem se constitui por meio de interlocutores reais em contextos sociais, que estão envoltos por diferentes vozes ideológicas; dessa maneira, podemos entender a linguagem sob a perspectiva sociodiscursiva. De acordo com a teoria bakhtiniana, o discurso é mediado por uma natureza dialógica, quando ele é visto como cerne da linguagem. Também, na perspectiva teórica assumida neste texto, em diálogo com o que postula Vygotsky, a linguagem “[...] atuaria não só como um elemento mediador entre nós e o mundo, mas mais que isso, ela é a própria mediação, uma vez que possibilita a mediação entre os sujeitos e os significados já constituídos socialmente” (CADILHE; GARCIA-REIS, 2017, p. 219). Por

isso, ela precisa estar em primeiro plano nas pesquisas desenvolvidas com os aportes do ISD, tendo em vista que ela:

[...] organiza, regula e comenta as atividades humanas e é por meio dela que se constrói uma memória dos pré-construídos sociais; é por processos de mediação, sobretudo os languageiros, que esses pré-construídos são apropriados e transformados pelos indivíduos (MACHADO, 2009a, p. 48).

A partir do que foi posto, acreditamos que a linguagem é vista como uma forma estruturante do pensamento, o que proporciona ao sujeito se ver e se colocar em um determinado lugar nas diversas vozes sociais. A linguagem também se apresenta como um fenômeno social que parte da interação verbal estabelecida entre sujeitos participantes de diversas atividades sociais (CADILHE; GARCIA-REIS, 2017). A linguagem constitui-se então como uma atividade cujo papel é de significar e de construir sentidos, ou seja, ela tem a função de regular a atividade em geral e a de representar os conhecimentos (BRONCKART, 2005).

De acordo com Cristovão (2008), a concepção de linguagem assumida por Bronckart (2006a) – linguagem como instrumento precursor e organizador das dimensões especificamente humanas – ancora-se na definição de Coseriu, o qual concebe a linguagem como atividade significativa e importante para o desenvolvimento social. Para Bronckart (2005), o “[...] papel da linguagem não decorre de sua dimensão de sistema, de código, mas sim do fato de que **ela é, antes de tudo, uma atividade**, uma prática, ou ainda, de que ela é da ordem do que habitualmente se chama de **discurso**” (BRONCKART, 2005, p. 235, grifo do autor).

Segundo Cristovão (2008), são cinco argumentos que fundamentam o conceito de linguagem:

1- a linguagem é dialógica (se inscreve socialmente e se dirige ao social); 2 - a linguagem se materializa em uma língua natural reconhecida em uma determinada comunidade; 3 - a língua não é estável; 4 - a linguagem é significação na constituição do pensamento e na construção de conhecimento e 5 - a dimensão comunicativo-social da linguagem implica em marcas de alteridade, de intersubjetividade (CRISTOVÃO, 2008, p. 4).

Alicerçado na teoria histórico-cultural vygotskyana, o ISD defende uma concepção de linguagem que é interacionista, social e semiótica, por isso, priorizá-la é algo primordial. Para Bronckart (2006a, p. 10), “[...] o problema da linguagem é absolutamente central ou decisivo para a ciência do humano”, uma vez que as práticas de linguagem são os maiores

instrumentos do desenvolvimento humano, não apenas na concepção dos conhecimentos, mas também na perspectiva do agir e da constituição identitária das pessoas. A linguagem então assume um papel decisivo no agir humano, no funcionamento psíquico e no desenvolvimento e isso faz com que o ISD estabeleça uma forte articulação entre a linguagem, o agir e o desenvolvimento, elo no qual suas pesquisas são alicerçadas (BRONCKART, 2005).

Ao adotar e desenvolver o pensamento vygotksyano, o ISD sustenta a tese de que “[...] o comportamento humano é o resultado de uma socialização particular capacitada por meio da emergência histórica de instrumentos semióticos” (BRONCKART, 1999, p. 78). Nessa perspectiva, segundo Magalhães e Cristovão (2018), a relação sujeito e meio é essencial, pois é no convívio social – interações – que o indivíduo se desenvolve, assim como também aprende a lidar com os pré-construtos humanos. O ISD, portanto, visa entender os fenômenos do desenvolvimento humano nos aspectos filosóficos, linguageiros, sociológicos e psicológicos, por isso caracteriza-se como uma abordagem transdisciplinar. De acordo com Magalhães e Cristovão (2018, p. 23), o “[...] desenvolvimento ocorre na ação à medida que se lida com os pré-construídos, que são produtos da ação humana”.

É de suma importância para apreendermos as ações humanas na perspectiva dialógica e histórica, conforme Cristovão (2008), buscar auxílio nas dimensões sociais e discursivas. Assim, se considerarmos as ações humanas como sociais, também devemos considerar que as ações de linguagem são sociais. A partir do que foi posto por Bronckart (1999), Cristovão (2008) e Cadilhe e Garcia-Reis (2017) e Cristovão (2008), as ações linguageiras são desenvolvidas nas atividades de linguagem por meio da formação social, sendo que essas ações de linguagem se relacionam com as representações do agente no contexto de ação, levando em consideração os aspectos dos mundos: físicos, sociais e subjetivos (CRISTOVÃO, 2008). Dessa forma, a linguagem cumpre o papel de mediadora entre nós e os significados que são construídos no mundo, ou melhor, ela se faz a própria mediação, conforme já discutimos.

Para Machado (2009a), é através da linguagem que as memórias dos pré-construídos são estabelecidas, como também é por meio do processo de mediação, sobretudo os linguageiros, que os indivíduos se apropriam desses pré-construtos e são transformados por eles. A linguagem, quando é tomada como objeto de ensino pelo ISD, assume uma concepção discursiva, tendo em vista o desenvolvimento do uso da língua e, sobretudo, a reflexão sobre esse uso (MACHADO, 2009a). Ao assumir a concepção discursiva de linguagem, o ISD propõe um método de análise descendente, partindo da análise das interações sociais que abarcam os pré-construídos existentes na sociedade, perpassando pelas estruturas globais dos

discursos até chegarem às unidades mínimas – sendo assim, pode-se definir que o papel da linguagem e da atividade discursiva no desenvolvimento humano é central.

É na linguagem que as construções do conhecimento e as interações humanas se realizam (MAGALHÃES; GARCIA-REIS; FERREIRA, 2017), pois a “[...] linguagem só existe em práticas, e essas práticas, ou jogos de linguagem, são heterogêneas, diversas e estão em permanente transformação” (BRONCKART, 2006a, p.16). De acordo com Bronckart (2006b), o ISD não propõe um modelo novo para analisar o discurso, ele apenas busca fornecer subsídios ou recursos para que a linguagem possa desempenhar seu papel central no desenvolvimento humano. Conforme esse autor, ao tratar do desenvolvimento humano, é fundamental ter clareza sobre as práticas de linguagem tanto em relação às capacidades epistêmicas – o saber – quanto às capacidades praxiológicas – o agir – dos seres humanos. Buscando explorar ainda mais as discussões postas até aqui, será abordado a seguir o gênero textual na perspectiva do ISD.

2.3 O GÊNERO TEXTUAL NA PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Por meio da linguagem, são veiculados vários gêneros, os quais são utilizados e praticados por diferentes pessoas em múltiplas atividades sociais, com intensões, finalidades e interesses comunicativos diversos (OLIVEIRA, 2010). Assim, o uso da linguagem em determinadas práticas – sociais ou educacionais – configura-se como mola propulsora para o uso dos gêneros textuais como instrumento, no que se refere ao ensino de línguas (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011). De acordo com Marcuschi (2008), a sociedade se revela através dos gêneros, ou seja, os gêneros textuais/discursivos estão presentes desde as mais simples conversas espontâneas até os pareceres mais formais, orientando tanto os usos dos textos falados quanto escritos. Os gêneros são pré-construtos elaborados historicamente por ações de linguagem e modelos pré-construídos por gerações anteriores, podendo ser reconhecidos pelo seu uso, como aponta Magalhães, Garcia-Reis e Ferreira (2017).

Por sua vez, não são constituídos de fenômenos simples, “[...] ele [o gênero textual] é afetado por uma rede de variáveis que operam juntas, tornando-o complexo e multifacetado” (OLIVEIRA, 2010, p. 328). Dessa forma, devemos considerar que os gêneros são dinâmicos e têm uma capacidade de transformar-se, de intercruzar-se, transformando-se em outros de acordo com as determinações sociocomunicativas. Eles também podem mudar com o tempo ou com a história das formações sociais da linguagem, sendo que o resultado dos processos de

transformações pode proporcionar uma (re)estruturação do arquitexto, processos os quais são compreendidos como um aspecto de desenvolvimento social (BRONCKART, 2005).

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), o gênero pode ser considerado como (mega)instrumento, na perspectiva do uso e da aprendizagem, pois ele oferece um suporte para as atividades de comunicação, tornando-se base para o agir em situações de linguagem. O desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem se dá a partir do contato com o outro, ou seja, na interação, desse modo:

Tanto a aprendizagem incidental, advinda acessoriamente no curso da realização de uma ação, como a aprendizagem intencional, onde o sujeito está implicado numa situação que visa um efeito, são construções sociais. A aprendizagem intencional freqüentemente se realiza em meio institucional. No que concerne às práticas de linguagem, sua apropriação começa no quadro familiar, mas certas práticas, em particular aquelas que dizem respeito à escrita e ao oral formal, realizam-se essencialmente em situação escolar na nossa sociedade, graças ao ensino, por meio do qual os alunos conscientizam-se dos objetivos relativos à produção e à compreensão. Aqui, mais ainda que em outras aprendizagens, a cooperação social é o fator determinante das transformações e dos progressos que ocorrem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44).

Por isso, a fim de que o indivíduo participe de esferas discursivas específicas, é importante que ele conheça os gêneros textuais/discursivos próprios de cada esfera. Desse modo, os gêneros precisam ser trabalhados e sistematizados, segundo seu formato composicional, suas características estilísticas e seu conteúdo temático, de maneira a serem distinguidos de outros gêneros que são usados em outras esferas (MARCUSCHI, 2008).

Conforme Bakhtin (2003), os gêneros discursivos estruturam os nossos discursos, pois constantemente aprendemos a moldar os nossos discursos no formato dos gêneros, o que nos permite reconhecer e fazer uso deles em diversas práticas discursivas.

Para Bronckart (1999, p. 73), os gêneros de texto foram mais especificamente estudados:

[...] no decorrer deste século e, mais particularmente a partir de Bakhtin, essa noção tem sido progressivamente aplicada ao conjunto das produções verbais organizadas: às formas escritas usuais (artigo científico, resumo, notícia, publicidade, etc.) e ao conjunto das formas textuais orais, ou normatizadas, ou pertencentes à “linguagem ordinária” (exposição, relato de acontecimentos vividos, conversação, etc.). Disso resulta que qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero.

Portanto, para promover o desenvolvimento e a interação entre os indivíduos, os textos são agrupados por determinadas características, o que os fazem pertencentes a um gênero (BRONCKART, 2006a), que por sua vez estão à nossa disposição, organizados num subespaço denominado de arquiteito, para serem utilizados nos mais variados contextos e atividades de linguagem, sejam elas orais ou escritas.

Bakhtin (2003) considera o gênero relativamente estável, devido à sua constituição, pois concebe que o gênero é formado por duas dimensões, pelo conteúdo temático, organização composicional e estilo – que é o estável do gênero –, como já mencionado anteriormente, e pela sua flexibilidade e capacidade de transformação – que é o relativamente –, possibilitando assim que ele seja apropriado devido às suas características basilares (fixas), mas também seja criado e recriado pelo seu uso. Ainda sobre os gêneros de textos, podemos afirmar que eles são:

[...] momentaneamente estabilizados pelo uso, escolha que emerge do trabalho que realiza as formações sócio-discursivas para que os textos sejam adaptados às atividades que eles praticam, adaptados a um meio comunicativo dado, eficazes em face a tal aposta social, etc. Em razão desse estatuto, os gêneros mudam necessariamente com o tempo, ou com a história das formações sócio-discursivas (BRONCKART, 2006b, p. 13).

Portanto, considerando as funcionalidades dos gêneros de texto, não podemos identificar e definir o gênero apenas com base na sua unidade linguística, pois os gêneros de texto se constituem também nos ambientes languageiros, sendo modelados por meio dos pré-construídos (BRONCKART, 2005). De acordo com Oliveira (2010), o gênero é um elemento de organização da ação de ensinar e, por isso, os trabalhos com os gêneros devem ser concebidos como instrumentos de mediação das ações humanas. Consideramos ainda que o gênero é um articulador das práticas sociais de linguagem e, assim, precisa ser didatizado, para que se torne um objeto de ensino e de aprendizagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Magalhães, Garcia-Reis e Ferreira (2017) ressalta a importância do gênero como um construto teórico, visto que os textos se corporificam por meio dos gêneros textuais e, já segundo o PCN-LP (BRASIL, 1998), o texto é a unidade de ensino e o gênero textual constitui-se como o objeto por meio do qual o ensino de língua se desenvolve e, dessa forma, é um artefato imprescindível nas práticas de aprendizagem. Schneuwly e Dolz (2004, p. 72) apud Cristovão (2005, p. 130) ressaltam que “As práticas de linguagem implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular”. Com isso, ao adotarmos o ISD – e sua perspectiva social

da linguagem – como pressuposto teórico-metodológico, não podemos considerar o gênero sob o ponto de vista meramente linguístico, pois a compreensão que podemos construir a partir de um texto não está apenas na sua materialização linguística. Dessa forma, a importância de nos ancorarmos no

Método de análise descendente da atividade linguageira desenvolvida em discurso dialógico. Essa análise deve focalizar, primeiro, as condições e os processos de interação social [...], depois deve tratar da estrutura global dos discursos que semiotizam essas interações, por fim, deve voltar-se para os níveis encaixados de organização dos signos nesses discursos: partes de textos, estruturas semântico-sintáticas, unidades mínimas ou palavras (BRONCKART, 2008, p. 76).

A linguagem não se limita somente às suas unidades linguísticas, mas também às suas unidades comunicativas, tanto para o ensino de língua (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) quanto também para os processos de análise textual em contextos de pesquisas (BRONCKART, 2008). No caso desta pesquisa, as produções discursivas geradas na interação com os professores, serão analisadas numa perspectiva descendente, em que os textos produzidos sejam considerados como unidades comunicativas. Até mesmo porque “[...] as atividades humanas e as situações de interação modificam-se no decorrer da história social, a configuração das classes de texto também **se modifica** no decorrer da história” (BRONCKART, 2005, p. 239, grifo do autor). Portanto, considerando as funcionalidades dos gêneros, o objetivo primeiro do ensino de língua é a sua dimensão prática, ou seja, a dimensão discursiva no trabalho com a linguagem.

Conforme Marcuschi (2008), a língua não é “fixa” e “acabada”, mas sim um sistema variável e heterogêneo, vinculado a um contexto e, nesse sentido, vários são os aspectos que nos levam a refletir sobre como utilizamos a língua (na fala, na escrita, na escuta e na leitura). No entanto, para se trabalhar esses aspectos da melhor forma, é necessário que se tenham como base os textos que circulam socialmente (orais e escritos), pois esses permitirão amplos caminhos nessa reflexão sobre a língua materna e sobre o seu domínio. Bronckart (2005) acrescenta que os gêneros de textos presentes no arquitexto são carregados de indexações sociais e, por isso, apesar de termos um arcabouço de gêneros a nossa disposição, é preciso saber onde, quando e qual devemos utilizar em determinados contextos.

Sobre isso, ressalta Marcuschi (2008, p. 57), não adianta conhecer a fundo a língua se o indivíduo não sabe aplicá-la, pois, segundo esse autor, “O falante de uma língua deve fazer-se entender e não explicar o que está fazendo com a língua”. Mesmo diante desse

posicionamento, ele destaca que a gramática tem seu lugar, pois não há língua sem gramática. O que não deve acontecer, segundo Marcuschi (2008), é reduzir as aulas de português ao estudo somente da gramática, deixando de considerar a língua e suas variedades, vendo-a como pronta e acabada.

Segundo Magalhães e Cristovão (2018), conforme já salientamos, o ISD não tem como finalidade resolver os problemas relativos ao ensino de língua, mas contribuir de certo modo na ampliação do domínio da linguagem como recurso para uma atuação participativa do sujeito no meio social, o qual permitirá que esse sujeito seja ator do seu discurso. Apropriar-se do gênero apreendendo suas funcionalidades linguísticas em diversos contextos, conforme Bronckart (1999, p. 103), é “[...] um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Com isso, uma das preocupações do ISD é proporcionar ao ser humano ser ator do seu próprio discurso. Assim, para compreender um pouco mais sobre as questões postas pelo ISD, abordaremos a seguir o agir humano e a linguagem um espaço para o desenvolvimento.

2.4 O AGIR HUMANO E A LINGUAGEM: UM ESPAÇO PARA O DESENVOLVIMENTO

Conforme Machado e Cristovão (2006), uma vez que os indivíduos interiorizam e apropriam-se dos gêneros, esses se tornam verdadeiros instrumentos para o agir, pois os gêneros somente serão mediadores das ações e do agir humano quando apropriados pelos indivíduos. Um dos pontos que norteiam as pesquisas do ISD é “[...] estudar os efeitos produzidos pelo domínio dos gêneros de textos e dos tipos de discursos no desenvolvimento, tanto em suas dimensões epistêmicas quanto praxiológicas [...]” (BRONCKART, 2006a, p. 14), pois são esses aspectos que agenciam o desenvolvimento humano. Sendo assim, usaremos, em nossa pesquisa, o termo agir para “[...] designar, de maneira genérica, o nível ontológico do “objeto” a interpretar: o agir como conjunto de condutas individuais mediatizadas pela atividade coletiva, concomitantemente com a atividade de trabalho” (BULEA, 2010, p. 82). No que consiste aos termos ação – agir individual – e atividade – agir coletivo –, serão utilizados para que se possa fazer uma interpretação do agir.

Conforme Bulea (2010), todo agir humano é concebido a partir das representações coletivas, pois qualquer agir efetiva-se por meio de atividades e de ações realizadas e avaliadas anteriormente por meio da linguagem. A interpretação do agir é decorrente de uma ação ou atividade, que pode ser desenvolvida por um ou vários atores, tendo como premissa

regras, intenções e recursos para o agir (MACHADO; BRONCKART, 2009b). Os recursos para o agir se fundamentam em: instrumentos/ferramentas – recursos materiais ou semiológicos – e capacidade do agente – recursos teórico-metodológicos –, posto isto, compreende-se que o ser humano apropria-se de alguns instrumentos e os utilizam para poder agir no mundo, transformando o que está ao seu redor e também sendo transformado por ele (ABREU-TARDELLI *et al.*, 2018).

Com o propósito de analisar o agir, o ISD apresenta duas grandes dimensões, a primeira é o ambiente humano: as representações postas pelos sujeitos ou pelo seu grupo que demonstram concepções propagadas pelas escolhas languageiras, podendo, assim, caracterizar tanto o agir comunicativo – que se refere a ações de linguagem em práticas sociais –; quanto o agir praxiológico – que se configura como o agir prático (BRONCKART, 1999). Podemos dizer que o agir humano está vinculado ao contexto e que é esse ambiente que produz significações ao agir. Sendo assim, o agir pode ser considerado como algo flexível, o qual se encontra em reconstrução permanente. A segunda dimensão é a do texto: o agir humano pode ter a sua função reconfigurada por qualquer texto, pois, segundo Bronckart (1999), com base nas propostas de Ricoeur, os modelos de agir são construídos a partir da contribuição de todo e qualquer texto. Para Cristovão (2008), é por meio da análise do uso da linguagem – seja oral ou escrita – que é possível desenvolver a interpretação do agir humano.

Conforme Bronckart (1999, p. 42), “[...] a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”. Então, pelo ponto de vista do ISD, a análise tanto no que se refere às ações humanas ou aos textos é envolvida por três níveis:

- O 1º nível refere-se aos pré-construídos históricos – as especificidades da vida social –, que se constituem por meio de “Formações sociais; atividades coletivas gerais – não languageiras; atividade de linguagem; mundos formais” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 24).
- Já o 2º nível volta-se para os processos de mediação formativa – o processo de integração dos sujeitos que acabam de ingressar num determinado contexto – passando a ‘tradição’ ou os pré-construídos do modo de agir seja ele verbal ou não.
- E, por fim, o 3º nível relaciona-se com os efeitos das mediações – tanto no que consiste ao desenvolvimento psíquico, tanto individual, quanto coletivo – sobre os indivíduos (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018).

De acordo com Bronckart (2006a), os textos assumem a posição de construir e reconstruir as representações tanto individuais quanto coletivas, o que justifica uma das teses centrais do Interacionismo Sociodiscursivo de que “[...] a prática (na produção e na recepção/interpretação) dos gêneros de textos e dos tipos de discursos é a principal ocasião de desenvolvimento de mediações formativas [...]” (BRONCKART, 2006a, p. 153). Para Cristovão (2008), qualquer texto assume a função de reconfigurar o agir, pois todo texto apresenta contribuições para a construção de “modelos de agir”. Nessa perspectiva, compreendemos texto como:

[...] todas as produções de linguagem situadas, que são construídas, de um lado, mobilizando os recursos (lexicais e sintáticos) de uma língua natural dada, de outro, levando em conta modelos de organização textual disponíveis no quadro dessa mesma língua. Esses textos podem ser definidos como manifestações empíricas/linguísticas das atividades de linguagem dos membros de um grupo [...] (BRONCKART, 2006b, p. 13).

Assim, podemos entender o texto como uma unidade comunicativa, pois é por meio da linguagem presente nos textos que são construídas as diversas interpretações do agir, ou seja,

[...] essas unidades linguísticas podem tanto caracterizar tanto o agir comunicativo, constituído por ações de linguagem em práticas sociais relacionadas a esferas de atividade, quanto podem caracterizar o agir praxiológico, composto pelo agir prático que ajuda a construir a sociedade em seus três mundos (CRISTOVÃO, 2008, p. 6).

Na intenção de explicitar a ligação entre o agir humano e a linguagem, devemos considerar os modos de agir languageiros em suas várias formas de agir, na construção coletiva, na formação social e nas mediações, cujo papel central volta-se para o desenvolvimento. Bronckart (2008), ancorado na teoria do agir posta por Habermas, revela-nos que todo agir humano manifesta intenções em relação: a) ao mundo objetivo ou físico – que é formado pelos conhecimentos do meio físico; b) ao mundo social – correspondente aos princípios sociais e c) ao mundo subjetivo – a concepção do próprio sujeito.

A teoria do agir posta por Habermas, cujo princípio fundamenta-se em como as representações coletivas estão organizadas nos mundos representados ou formais, demonstra como o agir está envolvido e se efetua no interior dos três mundos, pois, segundo Bronckart (2008), é no interior desses mundos que são gerados e estabelecidos os processos do agir humano. Consideramos, assim, a linguagem como fundamental no processo do desenvolvimento, pois ela permite a criação de um repertório de representações na construção

coletiva, nas formações sociais e nos mundos representados (CRISTOVÃO; FOGAÇA, 2008). Para Bronckart (2008), é no agir que a linguagem se realiza, pois é por meio das práticas languageiras que as transformações acontecem.

A linguagem para o ISD é concebida como algo que proporciona ao ser humano a apreender o agir em diferentes ações humanas (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018) e o agir se constitui pela organização das interações dos indivíduos com o meio, podendo também designar qualquer forma de intervenção no mundo (BRONCKART, 2008). A linguagem é concebida como um agir, simultaneamente individual – pois mobiliza dimensões particulares das pessoas – e coletiva – pois envolve dimensões que são mobilizadas no nível do coletivo. Desse modo, as ações de linguagem atribuídas a uma pessoa – individual – é apenas uma parte da atividade de linguagem, o que pode levar esse indivíduo a se tornar ator ou agente de suas próprias ações. É nessa perspectiva que o desenvolvimento se situa, uma vez que se tornar sujeito significa saber agir pela linguagem, visto que o desenvolvimento humano se dá pela apropriação das ações de linguagem e também pela formação do pensamento consciente (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018).

Segundo Bronckart (2008), a construção do pensamento consciente humano se constitui pela relação entre os fatos sociais e os fatos culturais, relacionados aos processos de individualização e socialização, processos constitutivos do desenvolvimento humano, já que numa perspectiva vygotskyana, o desenvolvimento humano é um processo e não um produto. Para explicar o desenvolvimento humano, o ISD baseia-se, portanto, no materialismo histórico-cultural de Vygotsky, que não se dá senão nas relações sociais, nas atividades de mediação e na internalização de instrumentos (CRISTOVÃO, 2008). Nesse sentido, consideramos desenvolvimento humano como:

[...] um processo cultural e social constituído por atividades situadas e significativas, ancoradas na colaboração e na interação social, que o antecedem e o provocam. As mudanças ocorrem com a emergência de algo novo que interage com o que já existe e transforma esses elementos. Esse funcionamento é marcado cultural, histórica e socialmente [...] (CRISTOVÃO; FOGAÇA, 2008, p. 28-29).

Entendemos que o desenvolvimento humano perpassa pelas dimensões social, cultural e histórica, já que são elas que propiciam o confronto e a apropriação das diversas interações, haja vista a compreensão das condições psicológicas do ser humano, o que poderá suscitar o desenvolvimento. Nessa perspectiva, consideramos que um dos instrumentos que auxiliam de forma expressiva o desenvolvimento humano são as práticas de linguagem, em múltiplos

aspectos, seja sob o ponto de vista do conhecimento e do saber, seja no que se refere às capacidades de agir e da identidade do ser humano (CRISTOVÃO; FOGAÇA, 2008), uma vez que o desenvolvimento humano nada mais é do que as significações que são constantemente atribuídas ao nosso agir e à nossa vida (BRONCKART, 2008).

Ao acolhermos essa concepção de desenvolvimento humano, julgamos importante abarcar o conceito de mediação, pois a mediação é um elemento constitutivo do desenvolvimento humano. É por meio da mediação que a relação sujeito e objeto se estabelece, num processo contínuo de intervenções e transformações, pois são os significados culturais que constituem o meio. Conforme Cristovão e Fogaça (2008), fundamentados em Vygotsky, a aprendizagem se constitui como processo, ou seja, é por meio da interação social que as pessoas vão adquirindo certos valores e habilidades que as permitem apropriar dessa aprendizagem e, portanto, a aprendizagem será sempre mediada pela interação social. Nesse aspecto, a mediação, segundo Cristovão e Fogaça (2008, p. 18), é

[...] a relação do homem com o mundo é, então, uma relação mediada por ferramentas/artefatos (materiais e simbólicas). O processo de mediação ocorre em um determinado contexto sócio-histórico, entre a pessoa (que é constituída pela linguagem), outras pessoas (outrem), e objetos. No centro desse processo temos os artefatos culturais mediadores (as ferramentas simbólicas e materiais).

A partir de então, consideramos que as mediações languageiras e as práticas sociais mediadas pela interação proporcionam um espaço para o desenvolvimento humano, visto que é pelo agir socializado que o desenvolvimento acontece (BRONCKART, 2008). Dessa forma, o desenvolvimento deve ser considerado também como constitutivo do gênero profissional, pois

A história de um meio profissional tem continuidade se – e sem qualquer exceção – os homens que vivem aí conseguem transformar sua experiência vivida e sedimentada em instrumento para viver novas experiências. Esse é que é o verdadeiro desafio de uma abordagem desenvolvimentista (CLOT, 2010, p. 168).

Segundo Machado (2009a, p. 48), fazer pesquisas na linha do ISD “[...] implica um estudo permanente dos aportes das ciências da linguagem [...]” no que se refere ao texto e ao discurso. De acordo com Cristovão e Fogaça (2008), analisar textos orais/escritos produzidos em situação de trabalho configura-se como um extraordinário instrumento, pois auxilia na compreensão das atividades e do desenvolvimento profissional docente. Assim, acreditamos

que é por meio dos textos – no e sobre o trabalho – que as significações do agir são construídas.

2.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO

A seguir, apresentaremos uma síntese dos principais aspectos que foram discutidos no decorrer deste capítulo.

2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E SUAS CONCEPÇÕES



2.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E A SUA IMERSÃO NO BRASIL

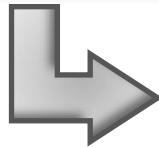
- O Interacionismo Sociodiscursivo é uma ciência do humano, transdisciplinar, que dialoga com outras áreas e fundamenta-se em Spinoza, Marx e Vygotsky (BRONCKART, 1999).
- Esta corrente, por se sustentar numa base epistemológica de caráter teórico ao lado das práticas, rejeita a dicotomia entre teoria e prática, assim como também nega a compartimentação do saber, por isso é chamada de Ciência do Humano (BRONCKART, 2006a).
- O quadro teórico proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo, conforme Bronckart (1999), não se limita apenas aos aspectos linguísticos, perpassa também por outros aspectos, tais como: históricos; psicológicos; cognitivos; culturais e sociais.
- Para o ISD, é por meio das atividades, do psiquismo humano e do papel da linguagem na construção e (re) construção do pensamento consciente do indivíduo, perante aos pré-constritos histórico-culturais que o desenvolvimento social acontece (CRISTOVÃO, 2008).
- No Brasil, a inserção do ISD ocorreu por volta dos anos 90, por meio de Anna Rachel Machado. A partir deste momento, as ideias do ISD foram se expandindo pelo país, sob duas grandes linhas de pesquisa: uma na concepção do PCN e a outra tendo em vista o trabalho docente. Atualmente, as pesquisas também têm se direcionado a questões estabelecem relações entre linguagem e trabalho docente.



Continua...

2.2 A LINGUAGEM COMO ATIVIDADE CENTRAL NO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

- A linguagem no ponto de vista do ISD é vista como prática social e dialética, por ser compreendida como instrumento semiótico.
- As práticas languageiras são grandes instrumentos para o desenvolvimento, pois conforme Bronckart (2006a), elas atuam não somente na perspectiva do conhecimento, mas também no agir e na construção da identidade das pessoas.
- Segundo Bronckart (2005), a linguagem tem a função de regular a atividade em geral e de representar os conhecimentos, pois ela constitui-se como uma atividade cujo papel é significar e construir sentidos.
- Para Machado (2009a), os indivíduos se apropriam dos pré-construídos e são transformados por eles, pelo processo de mediação, sobretudo os languageiros, quando as memórias desses pré-construídos são constituídas por meio da linguagem.
- Por assumir uma concepção discursiva de linguagem, o ISD propõe um método de análise descendente, iniciando na análise das interações sociais que são constituídas pelos pré-construídos presentes na sociedade, passando pelas estruturas globais dos discursos até chegarem às unidades mínimas. Desta forma, o papel da linguagem e da atividade discursiva é central no desenvolvimento humano.



2.3 O GÊNERO TEXTUAL NA PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

- É através dos gêneros que a sociedade se revela, seja por meio de uma simples conversa, ou seja, por ações mais formalizadas (MARCUSCHI, 2008).
- Conforme Magalhães, Garcia-Reis e Ferreira (2017), os gêneros são pré-construídos criados historicamente por gerações anteriores através de ações de linguagem e modelos de pré-construtos, o que faz com que os gêneros sejam reconhecidos pelo seu uso.
- Os gêneros são dinâmicos e têm a capacidade de se transformarem, seja com o tempo ou com a história das formações sociais da linguagem (BRONCKART, 2005).
- Devido o seu formato constitutivo, o gênero pode ser considerado como relativamente estável, como destaca Bakhtin (2003).
- Na concepção de Dolz e Scheneuwly (2004), os gêneros apresentam-se como suporte nas atividades comunicativas, tornando-se base para o agir em situações de linguagem, o que o faz ser considerado como (mega)instrumento, na perspectiva da aprendizagem e do uso.
- Apropriar-se dos gêneros e de suas funcionalidades linguísticas é fator fundamental para a inserção nas diversas práticas comunicativas existentes (BRONCKART, 1999).



Continua...

2.4 O AGIR HUMANO E A LINGUAGEM: UM ESPAÇO PARA O DESENVOLVIMENTO

- Estudar os efeitos que são produzidos pelo domínio dos gêneros de textos e os tipos de discursos nas dimensões epistêmicas e praxiológicas do desenvolvimento é um dos pontos norteadores das pesquisas do ISD (BRONCKART, 2006a).
- Para Bulea (2010), todo agir é um reflexo de ações e atividades já realizadas e avaliadas anteriormente por meio da linguagem.
- Com o intuito de pesquisar o agir, o ISD apresenta duas perspectivas: o ambiente humano, com suas representações sociais; e o texto, o qual pode configurar e (re)configurar o agir humano (BRONCKART, 1999).
- Na ótica do ISD, as análises das ações humanas e dos textos estão implicadas em três níveis: i) os pré-construídos históricos, ii) os processos de mediação formativa e iii) os efeitos destas mediações (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018).
- Todo e qualquer agir humano apresenta intenções em relação aos mundos objetivo; social e subjetivo, pois os processos de agir humano são efetivados e definidos no interior desses mundos (BRONCKART, 2008).
- É no agir que a linguagem se realiza e é ela que propicia ao ser humano a apreender o agir em diversas atividades humanas (BRONCKART, 2008).
- Conforme Cristovão e Fogaça (2008), para compreendermos as atividades e o desenvolvimento profissional e, sobretudo, as significações do agir que são construídas é de suma importância analisar os textos no e sobre o trabalho.

No próximo capítulo, serão discutidos alguns aspectos relacionados ao trabalho e ao trabalho docente sob o ponto de vista do ISD, da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade.

3 TRABALHO E TRABALHO DOCENTE

“O trabalho nunca é senão um dos elementos da dialética em que o sujeito se descobre”. (CLOT, 2006a, p. 57).

A partir de uma das vertentes assumidas pelo ISD, após os anos 90, a qual tem o foco no trabalho como objeto de estudo, diversas pesquisas que abordam essa temática ganharam força e espaço dentro da teoria. O ISD assume um plano geral de trabalho, como já mencionamos, que se constitui a partir dos **pré-construídos históricos** – formações sociais, atividades coletivas gerais e as languageiras e os mundos formais –; dos **processos de mediação formativa** – avaliação de condutas verbais e não verbais e processos educativos explícitos –; e dos **efeitos das mediações** – pensamento consciente e condições de desenvolvimento – que nos permitem pesquisar e analisar o trabalho numa perspectiva dialógica e interacionista.

O trabalho é estudado por vários campos, como, por exemplo, na Ergonomia da Atividade, em que para alguns autores dessa teoria a abordagem central é a atividade da pessoa, ou seja, os problemas reais em situações concretas, analisando a efetividade do trabalho, aplicando-se então a qualidade de vida do trabalhador no seu trabalho (AMIGUES, 2004). Na Clínica da Atividade (CLOT, 2006a, 2010), o trabalho é visto como uma atividade dirigida, tendo como foco as ações de subjetividade que estão presentes na atividade do trabalhador, pois esse nunca está sozinho em suas atividades. Ressaltamos que

A conjunção dessas diferentes teorias não se dá de forma aleatória, mas sim, obedece a critérios que nos permitem uma coerência teórica, pois apenas assumimos vertentes e autores dessas disciplinas que desenvolvem uma abordagem marxista do trabalho e/ou uma abordagem vigotskiana do desenvolvimento e/ou uma abordagem sócio-discursiva da linguagem (MACHADO et al., 2009b, p. 16).

A partir do que foi posto, tomaremos neste capítulo o trabalho como base para nosso diálogo, assim como também o trabalho docente e o gênero da atividade, os textos no e sobre o trabalho em suas quatro faces: textos do entorno-precedente ao agir, textos planejados, atividade realizada e real da atividade, a formação pela análise da atividade e dos discursos, assim como também discutiremos os conflitos em torno da atividade e, para finalizar o capítulo, apresentaremos a síntese.

Gostaríamos de ressaltar que em alguns textos, principalmente os anteriores a 2008, tanto Bronckart quanto Machado denominam os textos do entorno-precedente ao agir como prescritivos, porém no escopo desta pesquisa esses textos serão denominados de textos do entorno-precedente ao agir, sobretudo por considerarmos o termo mais adequado e pela maior atualidade deste, uma vez que após o ano de 2008 Bronckart passa a denominá-los dessa maneira. Segundo Bronckart (2008),

No início da pesquisa, chamamos esses textos de “prescritivos”, mas um primeiro exame mostrou-nos que, frequentemente, a dimensão de prescrição explícita não se encontra neles e, por isso, começamos a chamá-los de textos “prefigurativos” (invertendo, desse modo, a noção de “refiguração” de Ricoeur: eles propõem “figuras antecipadas” do agir). Enfim, dado que um exame mais aprofundado mostrou que eles têm outras finalidades, além da de antecipar as formas de agir, passamos a denominá-los de textos (ou documentos) do entorno-precedente ao agir (BRONCKART, 2008, p. 132-133).

Embora toda essa discussão em torno da utilização do termo – prescritivo –, em momento algum estamos o desconsiderando. Os textos prescritivos possuem muitas semelhanças com o termo utilizado atualmente e são desses textos de que estamos falando. No entanto, sobretudo por conta do contexto político, social e educacional que estamos vivenciando, o qual constantemente o professor é execrado, culpabilizado e criticado por não desenvolver o seu trabalho numa perspectiva de cumpri-lo a partir do que está posto nos documentos oficiais, optamos pela nomenclatura textos do entorno-precedente ao agir.

Não acreditamos que o professor seja apenas executor de um trabalho, pelo contrário, acreditamos no poder de agir desse profissional e defendemos que ele deva ser ator do seu próprio trabalho. Nesse sentido, a nossa escolha e preferência lexical pelo termo textos do entorno-precedente ao agir tem para nós uma conotação que é diferente do texto prescritivo, especialmente nesse contexto político que estamos vivenciando que pode levar a entender que textos prescritivos são aqueles que o professor tem que executar e não é essa a nossa concepção de trabalho docente.

Perpassaremos a seguir por alguns aspectos que permeiam o trabalho considerando o que está posto no aporte teórico do ISD, no qual se inscreve esta pesquisa. Pretendemos, também, apresentar a visão de trabalho a partir das contribuições de outros autores e da Clínica da Atividade, corrente esta que tem como objeto de pesquisa a atividade de trabalho e a sua relação com o real. Exibiremos a seguir o subcapítulo denominado trabalho.

3.1 TRABALHO

O conceito de trabalho passou por diversas evoluções desde Marx, que o considerava como um elemento impulsionador do desenvolvimento humano. Desta forma, apresentaremos brevemente a questão do trabalho perpassando por Marx e suas contribuições para compreendermos um pouco os objetivos e as transformações pelas quais o trabalho foi passando.

Inicialmente, Marx (2013) define o trabalho como uma interação do homem com o mundo natural, de tal maneira que os elementos desse último são de forma consciente modificados para alcançar uma determinada finalidade. O trabalho seria a maneira pela qual o homem se apropria da natureza a fim de satisfazer suas necessidades.

O trabalho era concebido como processo de interação entre o homem e a natureza, em que o próprio homem é regulador das suas ações (MARX, 2013). Conforme Engels (1876), o homem lutava pelo seu espaço, mas era incapaz de extrair da natureza mais do que ela poderia oferecer, ele não modificava o meio para alcançar seus objetivos, o que ela o oferecia era suficiente para ele e era com isso que ele contava.

Segundo Marx (2013), com o passar do tempo, novas atividades de trabalho foram surgindo e passadas de geração em geração e o trabalho foi sendo concebido pelo ponto de vista da utilização da força de trabalho. Com isso, a força de trabalho passa a assumir o foco central nessa atividade laborativa, podendo apresentar-se nesse processo ora como meio de trabalho, ora como matéria-prima (MARX, 2013).

Quando o trabalho assume tal perspectiva – foco na força de trabalho –, o trabalhador também assume um novo lugar na atividade laborativa, submete-se ao mercado de trabalho e se coloca como quem vende sua força de trabalho, não mais como forma de atender somente as suas próprias necessidades, mas sim como parte do sistema capitalista, como um produto que está ali pronto para ser consumido, em que a força de trabalho é propriedade do capitalismo e não mais do trabalhador (MARX, 2013).

O trabalho torna-se sinônimo de mercadoria e o trabalhador está sob o controle do capitalismo e quando esse trabalhador entra na “ciranda do capitalismo”, a força de trabalho já não mais lhe pertence e a sua subjetividade é limitada pelo sistema. De acordo com Marx (2013), a força de trabalho fica destinada à venda – mercadoria –, não cabendo mais se tratar da qualidade do trabalho, mas sim da quantidade de trabalho, pois é essa última que faz a ciranda girar. O processo de mercantilização do trabalho esteve presente no passado e se faz presente até hoje devido ao sistema capitalista que perdura na sociedade. Após os

apontamentos de Marx (2013) e Engels (1876), consideramos que o trabalho é visto, portanto, como uma maneira de agir específica da espécie humana, como um tipo de atividade inerente ao ser humano, uma premissa fundamental à vida.

Marx e Engels definem o trabalho, de um ponto de vista universal e atemporal, como condição básica e fundamental de qualquer vida humana, fundadora do humano e do social, como atividade universal criativa, de expressão e de realização, em que o homem, ao mesmo tempo em que coloca nos objetos externos todas as suas potencialidades subjetivas, vai descobrindo e desenvolvendo plenamente a sua própria realidade. Das teorias de Marx e Engels, o ISD retém que:

[...] o desenvolvimento humano deve ser aprendido em uma perspectiva dialética e histórica. O marxismo propõe que os estados iniciais do psiquismo humano não podem ser, a princípio, conscientes, mas que essa função superior é construída historicamente: as capacidades biocomportamentais específicas dos organismos humanos tornam possível a elaboração de atividades coletivas, assim como instrumentos a serviço de sua realização concreta (as ferramentas manufaturadas) e instrumentos a serviço de sua gestão de conjunto (os signos linguísticos), o que produziu um mundo econômico, social e semiótico que constitui doravante uma parte específica do ambiente humano (BRONCKART, 2006b, p. 11).

Consideramos, a partir das proposições de Marx e Engels, que o movimento dialógico afeta tanto os objetivos e seres físicos, quanto o pensamento humano, ou seja, “[...] por seu agir e por seu pensamento, o homem pode construir seus conhecimentos” (BRONCKART, 2006a, p. 98).

Numa abordagem marxista, a qual considera a historicidade determinante no tipo de sociedade em que vivemos, “[...] os homens fazem sua própria história, mas eles não a fazem arbitrariamente, nas condições escolhidas por eles, e sim em condições diretamente dadas e herdadas do passado” (MARX, 1852/1928, p. 23 apud BRONCKART, 2008, p. 58), por isso, se faz importante abordar a historicidade e suas manifestações sob o ponto de vista do trabalho. São três elementos que constituem o trabalho, tendo em vista o conceito marxista profundamente marcado pelo momento sócio-histórico: i) a atividade pessoal do homem; ii) o objeto sobre o qual o homem trabalha e iii) a ferramenta ou os meios que ele utiliza para efetuar transformações no objeto.

De acordo com Bronckart (2008), o termo trabalho surgiu no contexto do capitalismo industrial e de mercado. A partir desse contexto, ele insere-se em outras relações sociais, o que gerou novas formas de organizá-lo. O trabalho constitui-se, na visão de Bronckart (2006a), como

[...] um tipo de atividade ou de prática. Mas, mais precisamente, é um tipo de atividade própria da espécie humana, que decorre do surgimento, desde o início da história da humanidade, de formas de organização coletiva destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo [...] assim, esses membros se vêm com papéis e responsabilidades específicas a eles atribuídos, e a efetivação do controle dessa organização se traduz, necessariamente pelo estabelecimento de uma hierarquia (BRONCKART, 2006a, p. 209).

Dois são os fatores que foram decisivos para a conceitualização do estatuto do trabalho segundo Bronckart (2008), o primeiro seria a tentativa de crescimento da riqueza e o segundo seria a especialização e divisão de trabalho dos indivíduos, sendo esses fatores fundamentais para a regulamentação e regulação do trabalho, considerados, segundo Engels (1876, p.[1]), como “[...] fonte de toda riqueza”. De um lado da balança, estão os proprietários – que propõem formas de organização do trabalho e definem as suas condições visando ao lucro –, do outro lado estão os trabalhadores – que vivenciam seu agir nesse contexto já organizado por outros e constroem significações para o trabalho que lhes é atribuído. Temos então a formação da sociedade como produto dessa dualidade do processo que constitui a dimensão dessa atividade (BRONCKART, 2008). A condição histórica da humanidade no que se refere ao trabalho é construída e se desenvolve a partir das relações sociais que são geradas por meio daquilo que é considerado trabalho.

Conforme Bronckart (2008, p. 95), “Taylor (1910/1927) foi o fundador de uma “ciência do trabalho” [...] Seu trabalho teve por objetivo estabelecer os princípios de uma organização científica das usinas, que deveria assegurar o máximo de rentabilidade”. Em oposição ou até mesmo em reação aos princípios do taylorismo, é que a disciplina da Ergonomia constituiu-se. Fundada de maneira oficial por Murrell, em 1949, “[...] ela tinha por objetivo, em primeiro lugar, analisar os “problemas de funcionamento dos operadores humanos [tomando cuidado para que eles ficassem] intactos e em boa saúde” (BRONCKART, 2008, p. 96).

A Ergonomia visava, no início, analisar o operário e os diversos aspectos da organização de seu trabalho, centrando-se nas questões de saúde e segurança dos trabalhadores, mas posteriormente se voltou para a análise da efetividade do trabalho, de seus problemas reais, em situações reais (BRONCKART, 2008). Atualmente, é nesse viés que essa teoria se situa.

O termo trabalho é utilizado por nós para “[...] designar o conjunto global do agir em situações de trabalho, agir esse que sofre, inevitavelmente, coerções institucionais [...]” (MACHADO *et al.*, 2009b, p. 21) e é constituído por condutas verbais e não verbais.

Trabalhar, para Wallon (1982, p. 203) apud Clot (2006a, p. 8), é “[...] contribuir por meio de serviços particulares para a existência de todos, a fim de assegurar a sua própria”, o que estabelece um diálogo direto com o conceito de trabalho proposto por Bronckart (2006a). Já para Clot (2006a), o trabalho é uma construção histórica, o qual assume uma função social e uma função psicológica, sendo esta última capaz de promover a ampliação do poder de agir ou até mesmo promover a amputação desse poder. Segundo Clot (2010, p. 15), “[...] o poder de agir se desenvolve ou se atrofia na “caixa preta” da atividade de trabalho”.

O trabalho para a Ergonomia não é “[...] um conceito abstrato. Ao contrário, ele toma forma, ele explicita sua concretude, e é um conceito encarnado num corpo, inscrito numa temporalidade e num contexto” (FERREIRA, 2000, p. 74). Assim, o trabalho consiste em uma atividade que sempre se realiza em um determinado contexto social específico, envolvendo situações particulares e imediatas, o que determina algumas de suas características e especificidades. Conforme explicita Machado (2007), o trabalho:

a) é uma atividade situada, que sofre a influência do contexto mais imediato e do mais amplo; ela é pessoal que engaja o trabalhador em todas as suas dimensões é ao mesmo tempo impessoal no sentido de que não se desenvolve de forma totalmente livre, pois as tarefas são prescritas, em um primeiro momento, por instâncias externas; b) é prefigurada pelo próprio trabalhador; c) é mediada por instrumentos materiais ou simbólicos; d) é interacional, o trabalhador transforma esse meio e esses instrumentos, mas, ao mesmo tempo, é por eles transformado; e) é interpessoal, pois envolve interação com vários outros indivíduos presentes na situação de trabalho e até mesmo com ausentes; f) é transpessoal, no sentido de que também é guiada por “modelos do agir” específicos de cada ofício; g) conflituosa, pois o trabalhador deve permanentemente fazer escolhas para (re)direcionar seu agir em diferentes situações; h) pelo próprio fato de ser conflituosa, pode ser fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades do trabalhador, ou fonte de impedimento para essas aprendizagens e para esse desenvolvimento [...] (MACHADO, 2007, p. 91).

Ao nos debruçarmos nas características de trabalho postas por Machado (2007), podemos considerá-lo como uma atividade complexa. Compreendido como uma atividade de um sujeito sobre o meio, num processo de interação com outros sujeitos, tornam-se indispensáveis os artefatos materiais ou simbólicos, que ao serem apropriados por esses sujeitos, transformam-se em instrumentos para seu agir, ao mesmo tempo em que são transformados por eles (MACHADO, 2007), haja vista que o trabalho é “[...] entendido como uma atividade construída e reconstruída na e em cada situação com a qual o trabalhador se defronta” (MATTEDI *et al.*, 2014, p. 70).

É em conformidade com essa abordagem ampla do trabalho que passaremos agora a abordar, nesta pesquisa, o trabalho docente e o gênero da atividade.

3.2 TRABALHO DOCENTE E GÊNERO DA ATIVIDADE

Conforme aponta Corrêa (2014), em consonância com Bronckart (2006a), somente a partir de meados dos anos 90 foi que o trabalho do professor com suas especificidades e dimensões começou a ser visto como objeto de estudo, reflexão e pesquisa, passando a ser considerado como um verdadeiro trabalho. Até então, as orientações didáticas eram centradas e voltadas aos alunos. Mas devido às múltiplas tarefas⁴ que permeiam o trabalho docente, houve uma mudança de paradigma em relação ao foco da didática, que antes se ocupava apenas das dimensões voltadas para o aluno, e agora se volta também para as diversas dimensões do trabalho docente, como assinala Bronckart (2006a).

Ao colocarmos o ISD no centro das nossas pesquisas, em diálogo com outras teorias, sobretudo com a Clínica da Atividade e com a Ergonomia da Atividade, devemos fazer uma ressalva em relação às lentes que cada teoria utiliza em torno do trabalho. Para o ISD, uma das possibilidades de pesquisar o trabalho é a partir da relação entre trabalho e linguagem, pois é sobre ela que incide as ações e os discursos em torno do trabalho, porém, mesmo assumindo a linguagem como objeto central da teoria, não concebemos o trabalho como algo periférico, mas que pode ser pesquisado a partir de práticas languageiras construídas em seu entorno ou mesmo na realização ou reanálise dessa atividade.

Já para a Clínica da Atividade, a centralidade está no processo de desenvolvimento de poder agir do trabalhador, sendo o lócus de trabalho o lugar que serve para visualizar este processo. Para a Ergonomia, a centralidade está nos aspectos que se voltam para o trabalhador em relação ao seu ambiente de trabalho.

A Ergonomia da Atividade, de acordo com Bronckart (2006a), trouxe grandes contribuições no que se refere ao trabalho docente. Essa disciplina sustenta a ideia de que o trabalho precisa ser visto do ponto de vista dos trabalhadores, em que as observações são mais centradas na atividade do trabalhador (BRONCKART, 2008). Nesta pesquisa, adotaremos um conceito de trabalho docente que, embora julgamos ser ainda provisório, tem se revelado bastante adequado à nossa compreensão desse agir:

⁴ A tarefa, segundo Amigues (2004, p. 39), “[...] refere-se ao que deve ser feito e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo, de meios (materiais, técnicos...) utilizados pelo sujeito”.

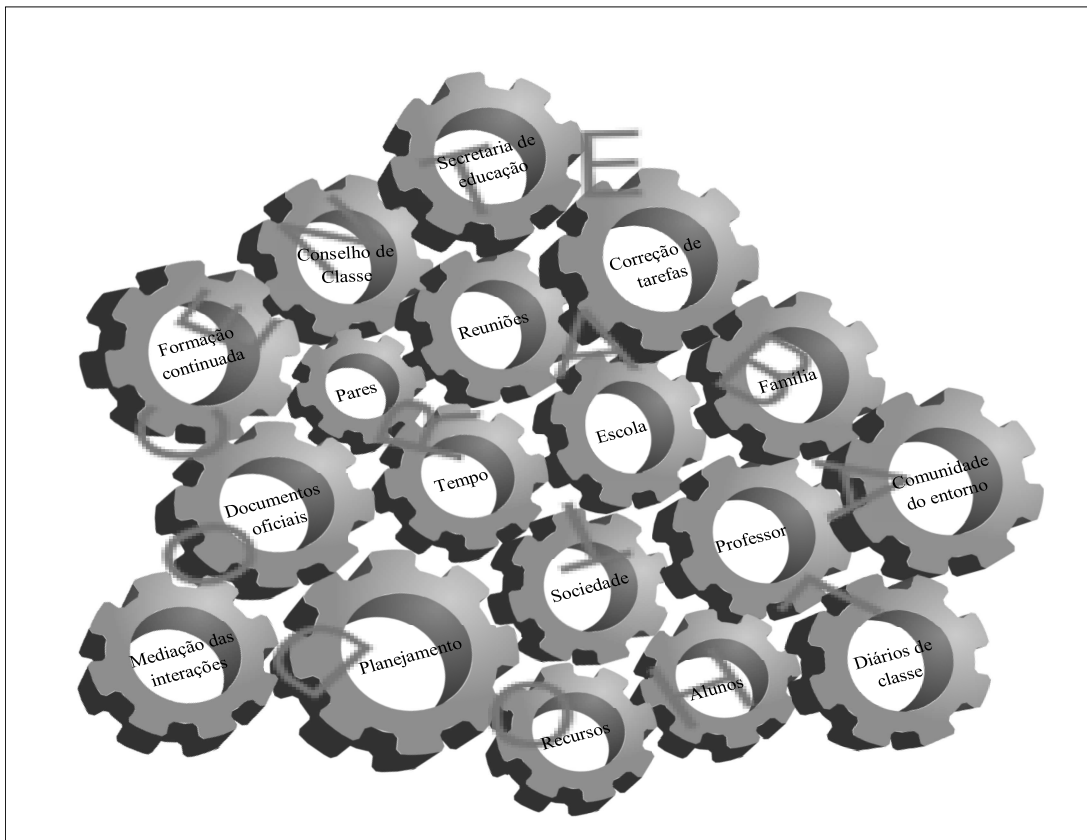
[...] o trabalho do professor, especificamente o seu trabalho em sala de aula, mobiliza seu ser integral, em suas diferentes dimensões (físicas, cognitivas, languageiras, afetivas etc.), com o objetivo de criar um meio propício à aprendizagem de determinados conteúdos e ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos. A realização dessa atividade é sempre orientada por prescrições e por modelos do agir, que são apropriados pelo professor, e desenvolvida em interação permanente com a actividade de outros actantes (dos alunos principalmente) e com utilização de instrumentos materiais ou simbólicos, oriundos da apropriação de artefatos disponibilizados pelo meio social (MACHADO; BRONCKART, 2009b, p. 39-40).

Julgamos sê-lo provisório, pois consideramos que o trabalho docente não se volta apenas para a disseminação do conhecimento, feito principalmente por meio das aulas, que é, por conseguinte, apenas um dos enfoques da atividade docente, mas por acreditarmos que a cultura educacional baseia-se em seis critérios:

(a) uma base de conhecimentos ligados ao agir profissional; (b) uma prática adaptada em situações complexas; (c) uma capacidade de dar conta de suas próprias competências e atos; (d) uma autonomia e uma responsabilidade pessoal no exercício de suas competências; (e) uma adesão a normas coletivas constitutivas da identidade profissional; (f) um pertencimento a um grupo que desenvolve estratégias de promoção e de valorização (SAUJAT, 2004, p. 16).

Para Messias e Dolz (2015), estão presentes também outras tarefas no *métier* docente, tais como: reuniões, práticas de ensino, planejamentos, entre outras, e acrescentam, ainda, ser necessário ao professor fazer interlocuções com seus pares, buscar formação continuada, entre outros múltiplos elementos que circundam o seu trabalho. Na concepção sociointeracionista, o trabalho docente se revela complexo, pois de modo geral, ele se constitui por várias tarefas, exigindo do professor distintas ações. Desta forma, cabe ao docente articular diversos elementos que perpassam o seu *métier*, sejam eles internos ou externos à sua atividade.

Logo, ao tomarmos o trabalho docente como objeto de apreciação, não se deve limitá-lo apenas à sala de aula, muito pelo contrário, precisamos olhar para a multiplicidade de elementos que o circundam, pois o ofício docente é multifacetado. Além disso, o trabalho docente passa a ser visto não apenas para transformar a aprendizagem dos alunos, mas também na realização permanente de interação com outras atividades e espaços que o constituem, conforme podemos observar no esquema a seguir:

Esquema 1 - Múltiplos elementos que circundam o *métier* docente⁵

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Entendemos que o trabalho docente não é algo estanque e pontual, voltado apenas para um aspecto, por exemplo, à sala de aula. Logo, como podemos observar no esquema acima, há uma dialogicidade entre os elementos que fazem parte do trabalho docente⁶. Esses elementos impõem peculiaridades a este trabalho, uma vez que há neles coerções que se transformam em especificidades que influenciam nas decisões e na constituição do trabalho do professor.

Para a realização do trabalho docente, são postas aos professores distintas tarefas, intervenções e interações, como destacam Messias e Dolz (2015). Portanto, acreditamos que:

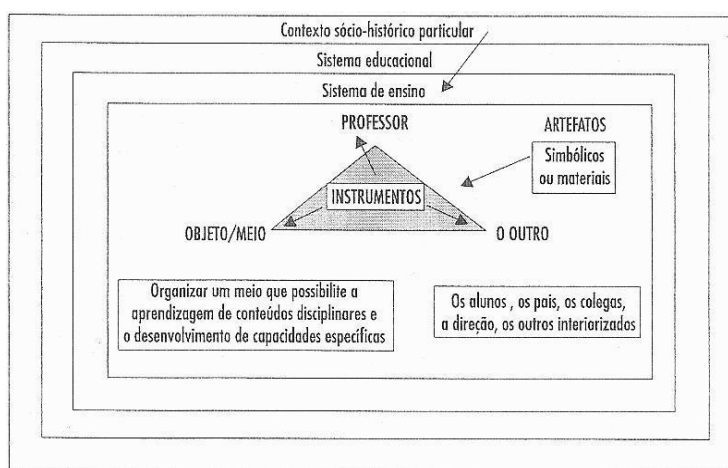
⁵ Elaboramos este esquema considerando a realidade da escola a qual as professoras participantes da pesquisa fazem parte, mas sabemos que em outros espaços educacionais, em outras escolas e redes, há interferências de outros atores, como por exemplo, maior presença da polícia militar, de grupos voluntários, entre outros. Se fosse outra escola, talvez seriam outros elementos com outras interferências.

⁶ Buscamos representar por meio das engrenagens a ideia de movimento, de dinamicidade e de articulação que há entre os elementos que compõem o trabalho docente, pois eles não estão desconectados uns dos outros, há uma articulação entre eles, uma vez que vários elementos se tocam direta e/ou indiretamente, mas todos fazem parte e influenciam no trabalho.

[...] o desenvolvimento da capacidade de agir do professor se processa em uma zona de desenvolvimento potencial em uma dialética constante entre os saberes científicos, disciplinares e didáticos da sua área. Saberes esses acumulados no processo das formações inicial e continuada, fornecidos pelo coletivo de trabalho (na forma de memória coletiva ou de textos institucionais, de cunho prescritivo e internalizados durante a sua atividade profissional [...]) (BARROS, 2012, p. 116).

Salientamos a complexidade que envolve a atividade profissional docente, por constituir-se de diversas faces, seja no que se refere aos textos do entorno-precedente ao agir, aos textos planejados, à atividade realizada ou até mesmo ao real da atividade docente⁷. O esquema seguinte, de Machado (2007, p. 92), representa os elementos básicos do trabalho do professor que explicitam a complexidade em torno dessa atividade profissional:

Esquema 2 - Elementos básicos do trabalho do professor



Fonte: Machado (2007, p. 92).

Machado (2007), ao representar os elementos básicos do trabalho docente apresentados no esquema acima, nos faz uma advertência ao observarmos a sua representação, no sentido de que devemos levar em consideração que esses elementos não se encontram isolados, mas sim em uma “[...] rede múltipla de relações sociais existentes em um determinado contexto sócio-histórico e inserido em um sistema de ensino em um sistema educacional específico” (MACHADO, 2007, p. 92).

Dessa maneira, ao olharmos para a representação de Machado (2007), devemos nos atentar que os elementos básicos do trabalho docente – o professor, o objeto e o outro – estão envolvidos numa relação dialógica entre os sistemas dos quais eles fazem parte, ou seja, esses elementos precisam ser considerados num processo de interação, sendo que é nesta

⁷ Essas quatro faces serão apresentadas e discutidas mais adiante neste texto de dissertação.

articulação entre os sistemas e os elementos que se constitui a atividade docente, na qual um estará influenciando e agindo sobre os outros. São sobretudo nessas interações que o trabalho docente acontece. Enfim, o “[...] homem nunca está só diante do mundo de objetos que o cerca” (CLOT, 2006a, p. 7).

Na Clínica da Atividade, também encontramos esta interligação entre o sujeito; o objeto e os outros, como posto por Machado (2007), sendo esta relação o que tece a atividade de trabalho. Percebemos, então, uma aproximação entre a Clínica da Atividade e o ISD na maneira de conceber a complexidade em torno dessa atividade profissional.

Portanto, ao lidarmos com o trabalho na perspectiva da atividade profissional docente, devemos considerá-lo numa perspectiva histórico-cultural, pois de acordo com Clot (2006a), as atividades que são realizadas pelos sujeitos são triplamente dirigidas para o sujeito, para a tarefa e também para o outro, uma vez que não existe atividade sem sujeito (CLOT, 2006a). Ela é dirigida “[...] não só pelo comportamento do sujeito ou dirigida por meio do objeto da tarefa, mas também dirigida aos outros [...]. Ela é sempre resposta à atividade dos outros, eixo de outras atividades [...]” (CLOT, 2006a, p. 97).

Essas atividades são definidas “[...] pelas operações manuais e intelectuais realmente mobilizadas a cada instante pelo operador para atingir seus objetivos, e não apenas pelas prescritas, nos termos das restrições do contexto” (CLOT, 2006a, p. 24). Ao tratarmos de questões relacionadas à atividade de trabalho, é de suma importância levar em consideração o lugar que os outros ocupam na organização da profissão – como posto acima –, pois o ofício é simultaneamente pessoal; impessoal; interpessoal e transpessoal. Dessa forma, toda a atividade possui um ou vários destinatários, já que ela é sempre endereçada (SANTOS, M., 2006), logo, é sempre mediatizada e mediatizante (CLOT, 2006a).

O professor, apesar de exercer sua atividade sozinho dentro da sala de aula⁸, onde aparentemente não se vê um trabalho coletivo, está ancorado por outras vozes – o que Santos, M. (2006) denomina de “coletivo invisível” –, como pode ser visto no esquema 2, pois na “[...] atividade dirigida, o outro pode estar ausente sem, contudo, deixar de estar nela implicado” (CLOT, 2006a, p. 100).

Mesmo estando fisicamente sozinho em sua atividade profissional, o professor precisa conduzir sua sala – ele precisa gerir uma classe que funciona (BRONCKART, 2008), o que não é “[...] simplesmente entrar num monólogo técnico: é, forçosamente, entrar em diálogo no

⁸ Consideramos a sala de aula atual, neste contexto de pandemia que estamos vivenciando, neste ano atípico, não mais somente aquela que faz parte do espaço físico escolar, mas sim as milhares de telas de computadores, celulares e *tablets* que hoje se configuram como salas de aula virtuais neste novo contexto educacional iniciado no ano 2020.

seio de uma actividade múltipla” (SANTOS, M., 2006, p. 36). Assumimos, assim, que as dimensões coletivas presentes nas ações individuais são o que sustentam o coletivo de trabalho e é isso que permite ao professor gerir a classe que funciona (AMIGUES, 2004).

No aspecto apontado anteriormente, a apropriação do gênero profissional se faz necessária para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho, já que o “[...] trabalhador constitui a atividade e é constituído por ela, produtor e produto não se divorciam” (MATTEDI *et al.*, 2014, p. 76). Segundo Bronckart (1999), com base nas propostas de Ricoeur, o agir humano pode ter sua função reconfigurada por qualquer texto, pois os modelos de agir são construídos a partir da contribuição de todo e qualquer texto (CRISTOVÃO, 2008). Para esta autora, é por meio da análise do uso da linguagem – seja ela oral ou escrita – que é possível desenvolver a interpretação do agir⁹, uma vez que as diversificadas interpretações se encontram construídas nos e pelos textos que configuram parte das ações e as atividades humanas (MACHADO; BRONCKART, 2009b). Portanto, a interpretação do agir é decorrente de uma ação ou atividade que pode ser desenvolvida por um ou vários atores¹⁰, tendo como premissa motivos, intenções e recursos para o agir.

Principalmente em relação ao trabalho docente, os textos têm a capacidade de colaborar para a conservação ou para a transformação dos modelos de agir (MACHADO; BRONCKART, 2009b).

Geralmente, o ser humano é movido em seu agir por certa prefiguração que lhe é fornecida através dos textos, como um modelo para o agir (MACHADO *et al.*, 2009b), mas também pela vida, pela experiência, pelas ações, pelos sentimentos etc. Ponderamos aqui que esse agir prefigurado promove efeitos sobre o professor e sobre seu trabalho, sobretudo se assumirmos, assim como Clot (2010), que as práticas dos sujeitos não estão somente sob os efeitos das condições externas, mas estão também submersas nas condições psicológicas do trabalhador.

Por isso, vale ressaltar que, além dos textos que prefiguram as formas de agir, as significações que são concebidas pelos indivíduos ou pelo seu grupo revelam concepções conduzidas pelas escolhas languageiras. Tais escolhas podem caracterizar tanto o agir

⁹ O termo agir é por nós utilizado para referir-se a qualquer intervenção humana no mundo (MACHADO *et al.*, 2009b) e a ação, nesse sentido, seria um agir individual, enquanto que a atividade seria um agir coletivo.

¹⁰ Quanto às pessoas que intervêm no agir, adotamos os seguintes termos de acordo com Bronckart; Machado *et al.* (2009b): Actantes – qualquer pessoa implicada no agir –; Ator – aquele que é fonte de um processo com capacidade, motivo, intenção e responsabilidade real; e Agente – aquele ao qual não são atribuídas as propriedades e responsabilidades de ator.

comunicativo quanto o agir praxiológico, contribuindo para a construção da sociedade sob o viés dos três mundos: físico, social e subjetivo (CRISTOVÃO, 2008).

Resumidamente, o trabalho docente consiste em

[...] uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação (MACHADO, 2007, p. 93).

A partir dessa concepção, somos levados a contrariar em grande parte o senso comum, que considera o trabalho docente como ‘dom’ ou ‘sacerdócio’, fixando seu olhar apenas na aprendizagem do aluno e não nas dimensões do gênero da atividade. Corroborando Machado (2007), salientamos que são nos e pelos textos que se constroem as significações sobre o agir e o trabalho docente, mas não é somente nos e pelos textos que estas significações são construídas, mas também pelo fazer diante do real, da possibilidade de atingir um objetivo ou não.

Podemos dizer que há também a dimensão do aprendizado tácito, que é aquilo que o trabalhador faz, mas que ele não sabe que faz, e isso não está significado nos e pelos textos, não está influenciado por eles, e sim por outra lógica de ação no mundo, de um fazer que vai muito além ou que ultrapassa essa dimensão da linguagem, e isso está presente o tempo inteiro no trabalho docente.

Além disso, consideramos também que os discursos proferidos sobre o trabalho do professor são grandes construtores de significações, portanto, são vários os aspectos que contribuem tanto para transformar as práticas dos professores quanto para a aprendizagem dos alunos, por isso se faz necessário e urgente:

[...] (re-) valorizar a profissão do professor e essa (re-) valorização requer que sejam conhecidas, compreendidas e clarificadas as questões que estão em jogo, a significação e as condições de realização desse “métier” particular que é o ensino. Não, o ensino não é um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho: não, os professores não são “iluminados”, dotados de um hipotético “dom”; ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu “métier”, de adquirir experiência sobre ele e, assim, tornarem-se profissionais cada vez mais (BRONCKART, 2009, p. 161-162).

A partir do exposto, ao lidarmos com o trabalho docente na perspectiva da atividade, devemos considerá-lo numa perspectiva histórico-cultural. Nesse caso, a apropriação do gênero profissional será fundamental para transformar as práticas dos professores e para o desenvolvimento do professor e do seu trabalho, pois o gênero se constitui pelo fazer no trabalho e na relação com os outros. De acordo com Santos, M. (2006), o gênero profissional é um recurso para a atividade, pois “[...] refere-se às maneiras de fazer que estão estabilizadas num determinado meio, num dado momento” (SANTOS, M., 2006 p. 37). O gênero profissional é aquele que

[...] conserva e transmite a história social do ambiente de trabalho, não só seus sucessos, mas também carrega todos os equívocos que o coletivo deixou manter. Ele retém a memória do meio. Ele torna apto ao trabalho, “prepara, sustenta e orienta” os trabalhadores para a atividade em cada situação (MORSCHER *et al.*, 2014, p. 93).

Logo, é no seio do trabalho coletivo que vão se construindo as regras, os gestos e também são elaboradas as linguagens constitutivas do gênero profissional. Consideramos também que o gênero profissional permite que “[...] um trabalhador não erre sozinho. O gênero lhe serve de recurso para enfrentar o real. Sem o gênero, o sujeito fica só diante de si mesmo” (MATTEDI *et al.*, 2014, p. 74).

A partir da interação do coletivo, os estilos profissionais vão emergindo, pois quando, por qualquer motivo, “[...] um trabalhador se encontra numa situação não prevista ele é obrigado a inventar uma solução. São estas invenções individuais que correspondem ao estilo profissional [...]” (SANTOS, M., 2006, p. 37). Ou seja, o estilo é a forma individual e singular da atividade que cada um imprime ao gênero, por exemplo, é a forma como eu faço, como eu adapto as ações genéricas do *métier* as minhas necessidades, isto é o estilo da ação. Conforme Clot (2010, p. 126), “O estilo participa do gênero ao qual ele fornece o seu modo de ser. Os estilos são o retrabalho dos gêneros em situação [...]”. Vale ressaltar que toda capacidade individual que possibilitou ao indivíduo formar seu estilo foi sendo constituída e apoiada na cultura profissional fundada no coletivo (CLOT, 2006a). De acordo com Clot (2010), a forma individual do estilo da ação não é suficiente para modificar o gênero da atividade, ele é o que

[...] produz uma estilização dos gêneros, suscetível de “mantê-los em estado de funcionamento”, isto é, de transformá-los desenvolvendo-os. Os estilos não cessam de metamorfosear os gêneros profissionais que eles adotam como objeto de trabalho logo que estes ficam “fatigados” como meio de ação (CLOT, 2010, p. 126).

A modificação do gênero ocorre quando a forma estilística de alguém é partilhada pelo coletivo, – denominado de processo de estilização – que se configura como a construção do gênero, ou melhor, a renovação do gênero. Por exemplo, eu não sei agir em uma determinada situação e o gênero não me fornece elementos, naquele momento eu crio uma nova forma de fazer, essa nova forma de agir pode se tornar algo da minha ação individual, mas ela pode se tornar algo partilhado e geral, quando isso acontece essa minha ação que era individual passa a ser coletiva e vai compor o gênero da atividade. A partir desse processo de estilização que vem dessa ação individual inventada pelo sujeito e compartilhada com o coletivo, é que mais tarde poderá se tornar algo do gênero profissional como um todo.

O gênero profissional pode ser visto como uma parte subentendida da atividade, devido ao fato de que os sujeitos pertencentes a esse gênero já o conhecem e reconhecem o que é comum a ele, não sendo necessário a cada vez que uma tarefa for ser realizada apresentá-la novamente. Clot (2010, p. 122) afirma que o gênero profissional é “[...] como que uma “senha” conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional”. Desse modo, consideramos o gênero profissional como um instrumento determinante do poder de agir (CLOT, 2010).

Traçando um paralelo entre o gênero da atividade com as reflexões de Bakhtin sobre os gêneros discursivos e sua estabilidade relativa, podemos fazer a seguinte reflexão apoiando-nos no conceito de gênero da atividade exposto por Clot (2006a; 2010). O gênero da atividade não é estável, ele é momentaneamente estável. Ele só é estável na medida em que é instrumento para as pessoas agirem. Quando não ajuda mais o trabalhador a agir; quando se torna inútil; quando não corresponde mais às necessidades dos sujeitos, estes precisam criar novas formas de ação e, assim, o gênero passa a ser instável (CLOT, 2006a).

De acordo com Clot (2006a), o gênero da atividade é sempre inacabado, pois é a atividade de cada sujeito que permite o gênero ser relativamente estável. Para manter vivo o gênero da atividade docente, é preciso que haja uma movimentação constante, um diálogo permanente entre o que é estável e o que é relativamente estável, pois, caso contrário, o gênero morrerá, segundo Santos, M. (2006).

Afinal, “[...] o gênero é sempre o mesmo e outro, sempre velho e novo ao mesmo tempo. É assim que ele garante a continuidade do trabalho” (CLOT, 2006a, p. 51). O gênero modela a situação, mas ao mesmo tempo a situação remodela o gênero, num processo em que um retroalimenta o outro. Mattedi *et al.* (2014, p. 64) acrescentam que “[...] o gênero profissional somente se abre a (re)avaliações quando as regras não escritas aparecem. Estas somente ganham visibilidade na medida em que o gênero é, de alguma forma, perturbado”.

Na revitalização do gênero, o papel do estilo é primordial, pois a plasticidade e a vitalidade do gênero estão diretamente relacionadas a ele (CLOT, 2006a), afinal, para “[...] manter sua vitalidade, ele depende das variações que cada trabalhador, em sua relação com o meio, produz” (MORSCHER *et al.*, 2014, p. 93). Ao sermos introduzidos no gênero da atividade, não apenas adentramos num conjunto de convenções de práticas que já foram estabelecidas por outros – os pré-construídos –, mas somos convidados a colaborar para a construção de futuros pré-construídos. Para Clot (2006a, p. 202), “[...] ninguém recebe o legado de uma experiência pronta para usar, em vez disso, cada um assume um dado lugar na corrente da atividade”. Nesse sentido é que os sujeitos aprendem a lidar com os pré-construídos que estão postos por meio do convívio social; sendo um aspecto crucial na concepção histórico-cultural (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018). Compreendemos que a “[...] manutenção de um gênero fortalecido é um desafio essencial para que os trabalhadores possam lidar com os imprevistos e as surpresas que não param de acontecer no curso da atividade” (MORSCHER *et al.*, 2014, p. 94), como ocorreu com o trabalho docente no contexto pandêmico e de isolamento social.

Segundo Bronckart (2006a, p. 246), “[...] os seres humanos organizam e regulam suas atividades coletivas com um agir comunicacional semiotizado, isto é, com um agir que explora signos”. Para Bronckart (2006a), os signos podem ser representados por “envelopes” coletivos, construídos por significações individuais. Podemos dizer que os signos são arbitrários, ou seja, são construídos a partir das representações coletivas de um meio e apropriados pelos sujeitos que participam de um determinado contexto histórico-cultural, os signos seriam, portanto, socialmente herdados (BRONCKART, 2006a).

O valor que o signo assume em um determinado meio se configura como produto de negociações sociais estabelecidas pelos participantes do contexto. Segundo Bronckart (2006a), o desenvolvimento humano consiste no jogo permanente com o qual o sujeito se confronta e negocia, com o valor que o signo tem para ele, perante a significação que esse mesmo signo assume nos diversos pré-construídos que são coletivos e de que esse sujeito – individual – participa. Os signos vão se constituindo por meio das interações e é isso que permite o agir coletivo, que possibilita conhecer e estabelecer o diálogo entre as ações e as atividades dos sujeitos. Assim também, mas não somente, “[...] a prática dos signos se desenvolve em atividades de produção e de interpretação de textos” (BRONCKART, 2006a, p. 250).

Logo, o agir humano estará sempre vinculado ao contexto, sendo que é esse contexto que confere as significações ao agir, ou seja, a significação é construída e (re) construída

sócio-histórico-culturalmente, por isso esse agir não pode ser “formatado”, ele precisa ser flexível e estar em permanente (re)construção (BRONCAKRT, 2008). Por conseguinte, o trabalho docente se faz na dimensão do agir, sendo esse agir cerceado por diferentes dimensões, então, pesquisar o trabalho docente requer não apenas considerar o que os textos do entorno-precedente ao agir apresentam e o que os professores fazem com esses textos, mas também é preciso levar em consideração aquilo que os textos do entorno-precedente ao agir não abarcam e a realidade demanda (ALVES, 2015).

Nessa perspectiva, serão discutidos, a seguir, os textos no e sobre o trabalho docente a partir da análise dos textos do entorno-precedente ao agir, dos textos planejados, da atividade realizada e do real da atividade.

3.2.1 Textos no e sobre o trabalho docente

No final dos anos 90, foram criados e implementados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), como um documento oficial que serve de norteador para o trabalho docente. No interior do próprio documento, encontramos a afirmação de que eles “Foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Nota-se que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região” (BRASIL, 1997, p. [4]).

Atualmente, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) que comunga dos princípios do PCN e hoje é um dos documentos que se configura como texto do entorno-precedente ao agir vigente no país. Esses documentos, de acordo com Machado (2009b), são produzidos por instituições governamentais que procuram guiar e/ou indicar as tarefas que o professor precisa realizar em seu *métier*.

Em consonância com o que está posto no PCN, na BNCC e em outros documentos do entorno-precedente ao agir, compreendemos que documentos desse tipo abordam prescrições amplas e gerais, pois eles têm o intuito de atender a um contexto amplo – podendo ser a nível nacional, estadual, municipal ou até mesmo local. Temos ciência de que documentos desse tipo não darão conta de abarcar o agir docente que é algo particular de cada contexto, isto é fato, mas consideramos que esta amplitude do documento permite ao professor fazer adaptações e (re)significá-los para o seu agir docente em contextos particulares.

Por conta do seu caráter normativo, esses documentos podem apresentar significações diferentes, ou seja, eles podem tanto amputar quanto ampliar determinadas formas de agir do trabalhador. Qual é a função desses textos? Eles regulam ou orientam? Amputam ou

possibilitam? O que irá definir se esses documentos orientam ou impedem o trabalho docente é a prática do professor e o que ele faz com tais textos. Assim, de acordo com Clot (2006a), esses documentos não devem ser vistos de forma negativa, pois, afinal, não existe atividade de trabalho sem o mínimo de prefiguração que seja.

Segundo Bronckart (2006a), esses documentos, uma vez produzidos, estão

[...] disponíveis para alimentar o trabalho permanente de compreensão dos desafios e das determinações do agir humano, são “figuras” a partir das quais tentamos compreender os outros (agindo ou conhecendo), ao mesmo tempo em que tentamos nos compreender a nós mesmos (BRONCKART, 2006a, p. 167).

Em outras palavras, é quando o docente tem ou não a possibilidade de transformar esses documentos, adequando-os as suas necessidades para fazer um trabalho de qualidade.

Assim como o PCN e a BNCC, que são textos do entorno-precedente ao agir, há também outros documentos oficiais (como Pareceres; Diretrizes; Propostas Curriculares, Projetos Pedagógicos, entre outros), e aqui, também podemos incluir as autoprescrições que são os textos planejados – os planos de aula do professor – que orientam o trabalho docente.

Tais orientações que são advindas dos documentos do entorno-precedente ao agir, ditos oficiais, são denominadas por Clot (2006a) de regras formais, geralmente escritas. Porém, o trabalho, segundo Clot (2006a, p. 18), “[...] não é só organizado pelos projetistas, pelas diretrizes e pelo enquadramento. Ele é reorganizado por aquelas e aqueles que o realizam, e essa organização coletiva comporta prescrições indispensáveis à feitura do trabalho real”.

Tendo em vista o que acaba de ser dito, é possível afirmar que há outros textos que não são institucionalizados e definem o que o professor precisará fazer, geralmente não estão escritos, como, por exemplo, os combinados verbais, o sino que toca para demarcar alguns horários, entre outros. Estes são denominados por Clot (2006a) como regras informais, que são as construções sociais de um determinado coletivo, ou seja, são os textos escritos ou não que mesmo não tendo um caráter oficial prescrevem o trabalho do professor. Possivelmente, as regras informais irão orientar muito mais o trabalho dos professores – pois na maioria das vezes são construídas por eles –, em comparação às regras formais que na maioria das vezes não são elaboradas por eles. É justamente no movimento existente entre as regras formais e as informais que o trabalho docente acontece.

Para Machado e Lousada (2013), não basta a um profissional ter o conhecimento sobre o seu trabalho – saber as normas oficiais que regem seu trabalho –, é fundamental que

saiba fazê-lo, é preciso, portanto, não considerar apenas o que está posto nos textos do entorno-precedente ao agir, mas também no que esses textos não dizem e que o contexto profissional demanda. É necessária a relação entre teoria e prática, ou seja, entre o “saber” e o “fazer”, pois é nessa interação que se constitui a relação entre os textos do entorno-precedente ao agir, os textos planejados, a atividade realizada e o real da atividade.

Conforme Barros (2012, p. 111), “[...] a atividade docente é formada no plano do agir não somente por coerções formalizadas, como advindas de documentos oficiais da educação, de materiais didáticos padronizados, mas também por coerções reiteradas internamente pelas necessidades contextuais, da ordem do implícito”. O trabalho docente deve estar num permanente diálogo entre o que é posto nos textos do entorno-precedente ao agir e o que se sabe sobre o real da atividade.

Do mesmo modo, os textos no e sobre o trabalho também serão importantes, para que assim possamos ter uma visão geral do que versa e está presente no *métier* docente. No quadro teórico do ISD, Bronckart (2008, p. 113) concebe os textos como:

[...] correspondentes empíricos das atividades linguageiras, produzidos com os recursos de uma língua natural. Eles são unidades comunicativas globais, cujas características composicionais dependem das propriedades das situações de interação e das atividades gerais que comentam, assim como das condições histórico-sociais de sua produção [...]. Assim, os textos se distribuem em múltiplos gêneros, que são socialmente indexados, isto é, reconhecidos como pertinentes e/ou adaptados a uma determinada situação comunicativa.

Portanto, analisar diferentes textos no e sobre o trabalho é fundamental, pois esses podem nos levar a uma nova compreensão sobre o trabalho do professor e a uma melhor compreensão das significações que os professores têm sobre a sua própria atividade docente, visto que são nesses textos que as significações do agir são construídas (CRISTOVÃO, 2008), ou seja, é “[...] nos textos e pelos textos que se constroem representações sobre o trabalho docente que se constituem como lugares de morfogênese (origem e estruturação) do agir do professor no trabalho” (MACHADO, 2009a, p. 58).

Segundo Barricelli (2011), para cada forma de agir temos um conjunto de textos que são apropriados para um determinado agir, por isso, os textos devem ser analisados nas relações com o agir. Para Bronckart (2006a), o agir é pré-configurado em determinados contextos e, em situações de trabalho, pelos textos anteriores à ação – os textos do entorno-precedente ao agir –, elaborados para servir de referencial para o trabalho do profissional da

docência. Segundo Adam (2001) apud Barricelli (2011, p. 102), eles constituem-se por três propriedades enunciativas centrais:

a) Procedem de um especialista, ou expert, mas sua presença enunciativa não é marcada, ou seja, há o apagamento do autor; b) O destinatário é mencionado, explícita ou implicitamente (marcado pelos pronomes você, nós, ou é oculto, seguidos de verbo no infinitivo); c) Parece ser regido por um contrato implícito de verdade, de garantia de sucesso se o destinatário cumprir todos os procedimentos indicados; é o “contrato de felicidade”.

Ao olharmos para as três propriedades enunciativas que caracterizam os textos do entorno-precedente ao agir, percebemos que há uma negação, um apagamento da atorialidade do professor, já que os professores são colocados como meros agentes no processo educacional. De acordo com Machado e Lousada (2013), os textos do entorno-precedente ao agir em alguns momentos trazem muitas exigências em relação às atividades e ações do professor, mas não explicam como efetivamente realizar o trabalho no contexto real. Esses textos por vezes são vagos e opacos, conforme aponta Bronckart (2006a), e a nosso ver isso não é necessariamente ruim. Para melhor elucidar o que seriam **os textos do entorno-precedente ao agir**, baseamo-nos em Bronckart (2006a):

[...] predefinido em diversos documentos produzidos pelas empresas ou pelas instituições, que dão instruções, modelos, modos de emprego, programas, etc. Portanto o ‘trabalho prescrito’ constitui-se como uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva; portanto, os projetos didáticos, os programas, os manuais, as sequências didáticas pertencem a esse nível (BRONCKART, 2006a, p. 208).

Devido ao que foi posto por Bronckart (2006a), concebemos que os textos do entorno-precedente ao agir são muito vagos e imprecisos, pois são apresentados de forma geral. Por outro lado, essa “vagueza” e “opacidade” podem ser de certo modo favoráveis ao trabalho do professor, uma vez que é nesse hiato dos textos do entorno-precedente ao agir que o professor encontra possibilidade para ser ator do seu trabalho. Logo, esses textos podem ajudar ou não na condução da atividade de trabalho, o que nos faz refletir como eles podem ajudar ou atrapalhar a organização das atividades.

Souza e Silva (2004, p. 90) aponta que “[...] as atividades do professor se realizam, portanto, em um espaço já organizado [...] não definido por ele próprio, mas imposto por uma organização”, impedindo que algumas escolhas sejam realizadas por este trabalhador, mas

também o fato do espaço já ser organizado pode orientar a escolha das atividades do professor.

No que se referem aos **textos planejados**, esses se configuram por um conjunto de textos pré-figurativos que “[...] explicitam o conjunto das tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e sua forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo próprio trabalhador” (MACHADO, 2009b, p. 81), ou seja, são textos elaborados pelos próprios trabalhadores. Os textos do entorno-precedente ao agir e os textos planejados são tipos de textos que antecedem e estão imbricados nas outras duas faces do trabalho que são a atividade realizada e o real da atividade.

A **atividade realizada**, conforme Clot (2010, p. 103), caracteriza-se como “o que se faz [...]”. Para Machado (2009b, p. 80), em consonância com Clot (2010), a atividade realizada é um “[...] conjunto de ações efetivamente realizadas”. Mediante a isso, Corrêa (2014) destaca não ter como pesquisar as condutas humanas somente pelo observável, embora observar seja também importante, pois é isso que caracteriza e revela a atividade realizada, porém é necessário também fazer a interação entre o observável e as produções verbais dos próprios trabalhadores, para que assim talvez possamos compreender o real da atividade. Como posto por Clot (2010); Machado (2009b) e salientado por Corrêa (2014), o ser humano não se manifesta somente pelo que faz, mas também por aquilo que deixou de fazer, por isso, diferentes pesquisas têm investigado as particularidades que constituem o real da atividade. Para Clot (2006a, p. 133), **o real da atividade** é “[...] aquilo que se revela possível, impossível ou inesperado no contato com as realidades, não faz parte das coisas que podemos observar diretamente”. Ainda, “[...] é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer” (CLOT, 2006a, p.116). É isso que Clot (2006a) denomina de “atividades contrariadas” do trabalhador, ou seja, são todas as atividades que o trabalhador desejaria ou poderia ter feito, mas que foram impedidas por diferentes fatores que emergem em determinadas situações da atividade docente.

Num diálogo com Clot (2006a), Machado e Lousada (2013) ressaltam que o real da atividade abarca a atividade realizada, porém devemos ponderar que o real da atividade comporta a atividade realizada antes da ação, antes dela ser realizada, pois no real da atividade tudo é possível, até o momento da sua realização, porque na hora que algo é realizado, ele não é mais real da atividade mas sim atividade realizada. Ou seja, o real da atividade são todas as possibilidades que temos, menos a que realizamos, porque a que foi

concretizada é atividade realizada. Posto isso, só podemos falar em real da atividade na relação com a atividade realizada.

Ao assumirmos a perspectiva teórico-metodológica do ISD, em diálogo com os princípios da Clínica da Atividade, acreditamos que a promoção de diálogos com os professores sobre elementos que circundam o seu trabalho, além de possibilitar que esses trabalhadores possam falar sobre o trabalho docente, constitui-se numa atividade formativa, pois falar de suas experiências, vivências e significações em relação ao próprio trabalho ou das situações em torno dele, poderá levá-los à ampliação de seu poder de agir.

Logo, formar pela análise da atividade e dos discursos seria possível? Tal questão será abordada a seguir.

3.2.2 Formar pela análise da atividade e dos discursos seria possível?

Para Bronckart (2006a), as atividades humanas são constituídas e ao mesmo tempo reguladas pelas interações – sejam elas verbais ou não verbais, materiais ou simbólicas – que permitem as transformações dos conhecimentos coletivos e individuais, proporcionando, assim, desenvolvimento. Defendemos que a formação deve se dar pela análise da atividade e dos discursos, pois é o encadeamento das ações que constitui a atividade e, por isso, comungamos da ideia de Bronckart (2006a) e a remodelamos: formar pela análise da atividade e dos discursos seria possível? Sem demora, responderíamos afirmativamente a essa provocação, pois quando formamos os professores, por exemplo, por meio de uma prática reflexiva sobre o trabalho e do seu próprio trabalho – formas de pensar e de agir –, seja por meio de atividades de escrita de relatos, seja por meio de narrativas orais ou escritas, por meio de experiências docentes que provocam discussão num determinado coletivo de trabalho, estaríamos proporcionando experiências formativas a esses profissionais. A oportunidade de reflexão sobre as próprias atividades e os próprios discursos, como também da atividade e discursos de seus pares ou de outros, pode se constituir promissora na recriação do gênero profissional, redesenhando novos modelos tanto de formação docente quanto do agir docente em situações reais de trabalho.

As atividades humanas são permeadas pela linguagem que está presente em nossa vida e essa pode influenciar as nossas escolhas e a nossa forma de agir. Segundo Garcia-Reis, Silva e Godoy (2019), viver e agir pela linguagem requer de nós um conhecimento tanto linguístico quanto social, pois é esse conhecimento que permitirá a ampliação da nossa participação nos

diversos contextos aos quais estamos inseridos de forma reflexiva e participativa. Para as autoras,

[...] não haveria aprendizagem linguística sem experiências linguísticas e sem reflexão sobre os usos contextualizados que os outros fazem e que nós fazemos com a linguagem. São essas experiências de aprendizagem que nos levam a fazer as nossas próprias escolhas linguístico-comportamentais nos diferentes espaços nos quais nos inserimos (GARCIA-REIS; SILVA; GODOY, 2019, p. 279).

Para Garcia-Reis, Silva e Godoy (2019), a interação se faz por meio das diversas experiências, com finalidades específicas, por isso formar pela análise da atividade e dos discursos é de suma importância, principalmente no atual contexto político e educacional que estamos vivenciando. Quando buscamos a formação pela análise da atividade e dos discursos, é necessário termos claro que o ser humano tem seu trabalho determinado por uma concepção capitalista, mas que esse mesmo ser humano pode assumir outros critérios e valores para sua formação e seu trabalho, a partir da sua interação com o meio e com os seus pares e, por isso, as pesquisas que se configuram como formativas podem ser consideradas como molas propulsoras para o desenvolvimento e para a formação, tanto para o trabalhador – professor que está trabalhando e analisando o seu próprio trabalho –, quanto para o pesquisador e ainda para as futuras ações de formação inicial e continuada de professores. Esse modelo de formação pode gerar uma nova configuração do trabalho docente e um novo gênero profissional por meio da interação e da linguagem (BRONCKART, 2006a).

Um dos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo é a defesa do desenvolvimento social, por meio das atividades, do psiquismo humano e da importância do papel da linguagem na construção e (re) construção do pensamento consciente do indivíduo, perante os pré-construtos histórico-culturais que são determinados. A partir desse pensamento consciente, o indivíduo sente a necessidade de buscar subsídios para articular e superar algumas coerções histórico-culturais, transformar o meio social e a si próprio. Defendemos que a formação deve se dar pela análise da atividade e dos discursos, pois a interação que é proposta com o trabalhador nessa perspectiva é uma atividade formativa para todos que dela fazem parte, o que gera uma transformação permanente dos conhecimentos coletivos (BRONCKART, 2006a). Acreditamos que o desenvolvimento nunca se encerra e que o desenvolvimento humano é ancorado nas relações sociais no processo de interação e mediação (CRISTOVÃO; FOGAÇA, 2008).

Nesse sentido, acreditamos que pesquisas como esta que propomos desenvolver podem ser consideradas formativas e propulsoras de desenvolvimento profissional e pessoal, uma vez que a análise coletiva dos discursos em torno da atividade docente pode levar tanto o trabalhador, quanto o pesquisador e o formador de professores, a vivenciarem experiências de interação que sejam capazes de construir novas significações da docência e novos modos de agir no trabalho docente.

A seguir, apresentaremos o terceiro subcapítulo, o qual abordará a relação entre atividade realizada, o real da atividade e os conflitos em torno da atividade.

3.3 A RELAÇÃO ENTRE ATIVIDADE REALIZADA E REAL DA ATIVIDADE: OS CONFLITOS EM TORNO DA ATIVIDADE

De acordo com Friedrich (2012), alguns conceitos vigotskianos do psiquismo foram aplicados por algumas correntes da psicologia, e na psicologia do trabalho não poderia ser diferente. Conceitos que são importantes para esta teoria e introduzidos por Yves Clot na análise da atividade profissional foram inspirados nas ideias de Vigotski, como, por exemplo, o que Clot (2006a) denomina de atividade realizada e real da atividade.

No subcapítulo 3.2, com base em Bronckart (2006a), Machado (2009b), Clot (2006a) e Clot (2010), fizemos a opção de apresentar os conceitos das quatro faces do trabalho de forma separada, com o objetivo de proporcionar uma melhor visão do que consiste cada uma delas, mas bem sabemos que elas se encontram emaranhadas na atividade. Poderíamos também agrupá-las em dois grandes blocos: i) os textos do entorno-precedente ao agir e os textos planejados que prescrevem a atividade docente, que na maioria das vezes antecedem as atividades de trabalho e ii) a atividade realizada e o real da atividade, pois o real da atividade não acontece sem a atividade realizada e é esta relação que constitui a atividade de trabalho.

De acordo com Clot (2006a), a atividade de trabalho consiste na troca permanente entre atividades sociais e pessoais do sujeito, sendo vista como uma atividade triplamente dirigida: aos outros; ao objeto e ao sujeito. Com base nisso, podemos pensar a dimensão do conflito, a partir dos conflitos presentes na atividade, pois é isso que move ou paralisa o trabalhador, uma vez que os conflitos são “[...] as alavancas vitais do desenvolvimento” (CLOT, 2006a, p. 13). Neste sentido, o conflito é visto como “gerador de desenvolvimento” (FOGAÇA, 2010, p. 61). Pesquisas como a de Fogaça (2010); Cristovão e Fogaça (2008) são algumas que visam discutir os conflitos numa perspectiva desenvolvimentista. Consideramos, neste texto, conflito como uma

[...] parte constitutiva das relações humanas e que o mesmo nem sempre é negativo. [...] O conflito [...] não é danoso em si, nem patológico, já que é constitutivo das relações interpessoais. As consequências do conflito podem ser positivas ou negativas, construtivas ou destrutivas, segundo a forma como o mesmo é tratado ou segundo sua intensidade, duração, contexto e o momento em que ocorre. Quando o conflito é tratado de forma positiva, pode haver relações mais duradouras e fortes e, como consequência, o desenvolvimento (CRISTOVÃO; FOGAÇA, 2008, p. 23).

Por estarmos assentadas na perspectiva vigotiskiana e por isso sócio histórica, entendemos que as situações de conflito vão sendo construídas num percurso também sócio histórico, numa concepção desenvolvimentista. Nesse sentido, consideramos neste texto o conflito como parte do processo de desenvolvimento, uma vez que “os conflitos podem ser propulsores de desenvolvimento, pois funcionam como situações-problema que o aprendiz precisa solucionar” (FRANCESCON; CRISTOVÃO, 2020, p. 61). Apoiadas em Bronckart (2008), as autoras afirmam que “[...] a tomada de consciência do conflito vivenciado pelo indivíduo não pressupõe desenvolvimento, mas que essa é uma das etapas do processo” (FRANCESCON; CRISTOVÃO, 2020, p. 62). Diante disso, ressaltamos que não vamos discutir nesta pesquisa o desenvolvimento, mas sim as situações-problema geradoras de conflito.

Os conflitos, por exemplo, podem emergir como forma de adaptação do professor ao contexto em que ele está inserido, pois, afinal, ele precisa “pilotar” a sua sala e essa “pilotagem é uma operação difícil e aleatória, porque o piloto está submetido a sistemas de restrições sociais e materiais múltiplos e porque ele deve, de alguma forma, sempre pilotar, mesmo sem rumo definido” (BRONCKART, 2006a, p. 211).

Podemos representar esse conflito da seguinte maneira, conforme o esquema a seguir:

Esquema 3 - O conflito da atividade



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Como observado no esquema anterior, existem infinitas possibilidades para execução das tarefas no interior da atividade, o sujeito, portanto, faz uma escolha naquela infinidade de possibilidades que ele tem a sua frente, o que pode gerar conflito devido às condições que ele tem para execução de uma determinada atividade, porém ele precisa tomar uma decisão, mediante a situação, sendo assim, ele a realiza. Aquilo que ele realizou – a vencedora –, é a atividade realizada; o que ficou para trás – as possibilidades não realizadas –, fará parte do real da atividade. De modo que, o que hoje pode ser uma atividade realizada, amanhã poderá ser real da atividade, pois o real da atividade se configura naquilo que não foi realizado no momento, mas que continua agindo no sujeito em função da escolha realizada. De acordo com Friedrich (2012),

[...] Clot propõe levar em consideração essas atividades suspensas, contrariadas, impedidas, retidas, ocultas, que ocorrerem no decorrer da ação, pois são elas que “explicam” a ação realizada. Frequentemente essa parte de nossas ações é muito mais extensa que a parte que “chega a passar pelo filtro”, isto é, a ação realizada, dado que esta é apenas um “sistema de reações que venceram” (FRIEDRICH, 2012, p. 50).

Dessa forma, não podemos reduzir a atividade docente somente ao que é realizado, pois esta é apenas uma entre as tantas possibilidades que entram em conflito e que naquele momento saiu vencedora (LIMA; BATISTA, 2016). Por ser uma atividade conflituosa, como destaca Machado (2007), as atividades que não foram realizadas não desaparecem, como num passe de mágica, elas continuam a agir sobre o sujeito. Segundo Friedrich (2012, p. 119), “[...] o pesquisador deve encontrar meios para mostrar aquilo que não passou pelo filtro, mas sendo, entretanto, determinante para o comportamento do sujeito”.

Para ficar mais clara esta relação entre atividade realizada e real da atividade, a título de exemplo, temos o nosso próprio texto de dissertação, estamos aqui neste momento escrevendo um monte de coisas em relação ao trabalho docente, e escolhemos entre tantas possibilidades uma linha teórica – o ISD, em diálogo com a Clínica da Atividade, para discutirmos a temática da pesquisa – e a realizamos – elaboramos o texto. Portanto, este texto de dissertação é uma atividade realizada, correto? O texto de dissertação tem um efeito hoje devido às escolhas que fizemos. Amanhã, nós iremos agir novamente, escrever outro texto com a mesma temática ou até mesmo reescrever o texto de dissertação, e a partir da situação e experiência que tivermos hoje, com o mundo ao nosso redor, as escolhas que fizemos para escrever este texto, por exemplo, poderão ser as mesmas ou não. Se não realizarmos esta

escolha novamente, aquilo que uma vez foi atividade realizada torna-se real da atividade e vice e versa.

Por essa razão, devemos pensar a relação entre atividade realizada e o real da atividade em movimento e não de forma estanque, pois o real da atividade ontem, por exemplo, pode não ser o mesmo real da atividade hoje, já que ele é uma ação que se dá no momento em que a atividade acontece, ou seja, ele se transforma nesta relação. É justamente nesta relação entre o que se realiza, o objetivo que se persegue como trabalhador e o que não foi realizado que a nosso ver dá sentido à atividade docente, conforme destaca Clot (2010).

O conflito pode ser decorrente da escolha entre as possibilidades que o sujeito tem a sua frente, pois às vezes temos que agir, mas não sabemos como, ou ficamos na dúvida de como agir, fazemos isso ou fazemos aquilo, e isso pode gerar um conflito, pois o trabalho, “[...] em sua efetivação, não possui regularidades ou determinações a priori, toda atividade sempre se realiza a partir de um encontro “conflituoso”” (MORSCHER *et al.*, 2014, p. 89). De acordo com Clot (2006a), as pré-ocupações pessoais dos sujeitos e as ocupações sociais que este deve realizar, se assim podemos dizer, são as molas propulsoras para o conflito.

Podemos acrescentar também que os conflitos são gerados “[...] pelas relações de poder; pela escassez de recursos para satisfazer necessidades individuais e de grupo; por necessidades afetivas; por diferentes visões de mundo; por confrontos de ordem cognitiva, e entre conceitos científicos e espontâneos” (FOGAÇA, 2010, p. 62). Porém, não é só isso que gera conflito, eles também estão relacionados aos objetivos, às condições de trabalho que temos ou não para agir, para quem estamos falando ou não, a quem essa atividade está sendo endereçada e os discursos presentes nas situações em torno do trabalho docente. Ou seja,

[...] a relação do sujeito com o mundo é mediatizada pelo psiquismo, a percepção e o conhecimento do mundo são sempre trabalhados e o que se apresenta imediatamente ao pesquisador é apenas essa parte selecionada, parte finita da série psíquica. Com outras palavras: para analisar um “instrumento” que funciona como filtro, não é suficiente conhecer os resultados da filtragem, o que “sai”, depois da seleção; também é preciso saber o que foi filtrado; portanto, o que não passou, o que foi posto de lado, o que não foi selecionado. Para provar que o psiquismo trabalhou (FRIEDRICH, 2012, p. 49).

O que queremos dizer é que o conflito pode estar no real da atividade com as várias possibilidades que se tem, mas ele está, sobretudo, na relação do sujeito com o mundo, nas condições reais de trabalho, nos discursos, nas situações inesperadas e em outros diversos elementos que estão em torno do trabalho docente, como representamos no esquema 3

anteriormente. É na hora que estamos lá, agindo, a partir do material, das circunstâncias e das regras que temos que seguir, é que os conflitos emergem, ou seja, o conflito está na realidade em que se vive na relação com o mundo. São as situações as verdadeiras potências geradoras dos conflitos.

Acreditamos que o conflito gera transformação das significações, pois ele não permite que o sujeito seja passivo (CLOT, 2010), uma vez que “[...] é somente em movimento que o corpo mostra o que é”, como destaca Vygotski (1978 [1998, p. 86]) apud Lima e Batista (2016, p. 117).

Segundo Clot (2010), a atividade de trabalho é conflitual e certamente o conflito é permanente, pois por trás de uma escolha – a vencedora – há um tanto de outras possibilidades que implicitamente não deixarão de agir, já que o “[...] homem está pleno, em cada minuto, de possibilidades não realizadas” (VYGOTSKI, 2003, p. 74 apud CLOT, 2010, p. 103).

Comungamos da ideia de Clot (2010) de que a atividade é conflitual, porque quando vamos agir devemos levar em consideração o que Bronckart (2006a) classificou de pilotagem da sala de aula, pois independente de qualquer coisa temos que pilotá-la, e para fazermos o que precisa ser feito é necessário lidar com os endereçamentos da atividade (CLOT, 2006a; 2010). Realizamos coisas diferentes dependendo a quem se destina a atividade.

Afinal de contas, a atividade é triplamente dirigida – outros, sujeito e objeto –, portanto, segundo Clot (2006a), o conflito aparece na história do sujeito, por meio dos outros – nível social –, depois no interior ou por intermédio do próprio sujeito – sua subjetividade –, e por fim no objeto – que se configura como o material –, ou seja, a atividade em si.

Posto isso, fica claro para nós que a “[...] ação do sujeito tem sua fonte nas atividades contrariadas: as dos outros e as suas. Ele vive no universo das atividades do outro de que participa, e todo o seu trabalho consiste em se dirigir nesse universo, em agir sobre suas atividades e sobre as atividades de outrem” (CLOT, 2006a, p. 101). É por isso que não podemos analisar a atividade por ela mesma, é preciso recorreremos aos elementos que compõem esta tríade. Para Clot (2006a), trabalhar é tornar seu o objeto da atividade, tirá-lo dessa confusão e torná-lo seu. É isso que significa “pilotar” e ter autonomia sobre a própria atividade. Ter autonomia sobre a sua própria atividade não é somente poder falar sobre ela, é poder fazê-la sua.

A partir do que foi exposto neste subcapítulo, pode-se dizer que apenas uma parte do que foi possível de se realizar é considerada pelos textos do entorno-precedente ao agir, e além do mais, temos que lembrar que as possibilidades do real da atividade são o subjetivo e o

singular da atividade profissional, ou seja, é o pessoal do ofício que se concretiza na ação realizada, já os textos do entorno-precedente ao agir se configuram como impessoais e amplos.

Sendo assim, a atividade consiste em uma infinidade de possíveis ações, atividades e gestos didáticos que não são reconhecidos formalmente por esses documentos, e compreendemos que nem teria como ser. Nesse sentido, podemos considerar que “O trabalho do professor, de modo geral, é constituído por diferentes tarefas que exigem diferentes intervenções” (MESSIAS; DOLZ, 2015, p. 48).

De acordo com Bronckart (2006a), devido às interferências ocorridas no meio, os motivos e as intenções iniciais dos professores podem se modificar, e os resultados que os professores imaginaram alcançar no início poderão não ser o que era esperado. Posto isso, o trabalho docente pode ser concebido como uma atividade complexa e por vezes conflituosa, na qual o trabalhador faz escolhas permanentes que podem gerar conflitos com outros trabalhadores, com o próprio meio, seus artefatos e prescrições, guiando-se por objetivos pessoais e ao mesmo tempo de compromisso com as prescrições, com a situação específica de trabalho e seus próprios limites e capacidades físicas e mentais (MACHADO, 2007).

Machado e Bronckart (2005) nos instigam a pensar de que modo os professores conseguem atuar com os textos do entorno-precedente ao agir, ou melhor, que significações esses professores fazem desses textos que são amplos e que às vezes não se encaixam no agir concreto desse professor. Machado e Bronckart (2005) nos provocam ainda mais: por que o trabalho efetivo do professor aparece frequentemente oculto? Será por que isso acontece? Acreditamos que indícios desse ocultamento possam estar nos diversos discursos e significações que são proferidos e postos no e sobre o trabalho do professor, que, em alguns momentos, podem causar sofrimento para esses profissionais. Inferimos também que a desmotivação, o cansaço e as significações que os próprios professores vão criando sobre o seu trabalho não estão apenas nas coisas que eles fazem, mas também nas coisas que eles não fazem, porém gostariam de fazer, conforme destaca Clot (2010). Sobretudo por serem cerceados pelas regras formais e informais que estão presentes – assim como também pelos discursos em torno do trabalho docente que irão afetar direta ou indiretamente a atividade do trabalhador e, além disso, os conflitos que são gerados no momento da execução da atividade – poderá haver o ocultamento de aspectos reais do trabalho docente.

De acordo com Adam (2001) apud Machado e Bronckart (2005), há todo um discurso subentendido – se assim podemos dizer – que o trabalho do professor somente será coroado de sucesso se, e somente se, o docente agir conforme as orientações e respeitar os

procedimentos que lhe são estabelecidos pelos textos do entorno-precedente ao agir, o que Adam (2001) apud Machado e Bronckart (2005) denomina de “contrato de felicidade”.

Seria uma ilusão pensarmos desta forma o sucesso do trabalho do professor, pois o que está subentendido no “contrato de felicidade” não vai coincidir com o trabalho realizado. Muitas vezes, é porque não coincide que o trabalho acontece. Temos vários fatores que contribuem para nos certificarmos que isso é ilusão. Primeiramente, porque nos textos do entorno-precedente ao agir não se consegue colocar a riqueza do real; segundo, esses textos não abordam os possíveis eventos que podem acontecer inesperadamente, do tipo: o aluno chega machucado, ou tem uma pandemia, ou não tem o material que se pediu, entre outros, nada disso os textos do entorno-precedente ao agir dão conta e podem prever. E, por fim, a complexidade de cada contexto com suas singularidades e necessidades individuais, que jamais vai estar previsto nos documentos do entorno-precedente ao agir. Consideramos que este distanciamento entre os textos do entorno-precedente ao agir e a atividade realizada é algo inevitável e saudável ao trabalho docente, devido às particularidades que abarcam essa atividade.

No entanto, de acordo com Clot (2006a), em muitas situações de trabalho, os trabalhadores são submetidos a uma verdadeira “amputação de seu poder de agir”, ou seja, é negado aos trabalhadores professores o papel de um real ator do processo educacional. Vale destacar que para este autor a forma como a organização do trabalho está posta pode ou não permitir a autonomia do professor, ou seja, quando esta organização é flexível e deixa margem para o professor adaptar o trabalho a ela, os conflitos serão minimizados. Mas, se a organização é muito rígida, está tudo ali, tem que fazer assim, tem que seguir a regra, você engessa a atividade do professor, e com isso acreditamos que muitos conflitos irão surgir.

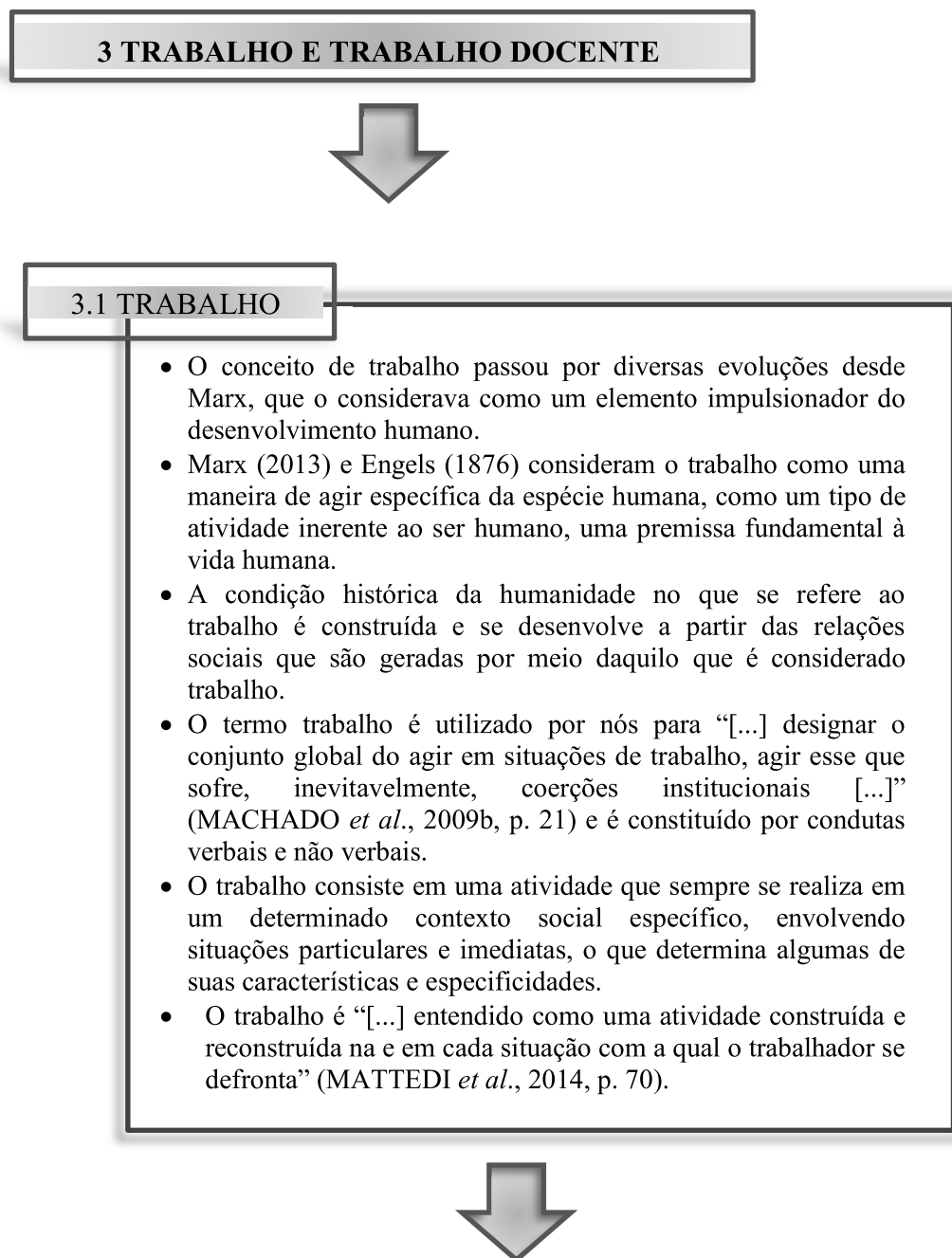
Para ilustrar o que acabamos de dizer, um bom exemplo é a questão do apostilamento que vem sendo praticado em algumas escolas, em que as apostilas vêm muito detalhadas, com previsão inclusive das datas das avaliações. Ao professor cabe apenas a execução, ele não consegue nem criar a partir da realidade da sua turma, devendo considerá-la homogênea e com todos no mesmo nível. Esse contexto poderá ser causa de muitos conflitos para alguns docentes. No entanto, ressaltamos que os conflitos são subjetivos e, portanto, cada situação pode ser vista de forma diferente por cada pessoa.

Por outro lado, não são apenas os textos do entorno-precedente ao agir que definem a atorialidade do professor no processo educacional, que quase nunca aparecem como atores, estando em pleno exercício de sua responsabilidade, dotados de motivos, intensões e capacidades diante do seu trabalho. Encontramos, em meio ao que foi posto por Adam (2001)

apud Machado e Bronckart (2005) e Clot (2006a), uma disparidade entre o professor desejado e o professor real.

3.4 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Para finalizar, exibiremos a seguir um quadro com os principais aspectos abordados no capítulo.



Continua...

3.2 TRABALHO DOCENTE E GÊNERO DA ATIVIDADE

- Na concepção sociointeracionista, o trabalho docente se revela complexo, pois de modo geral, ele se constitui por várias tarefas, exigindo do professor distintas ações.
- Logo, ao tomarmos o trabalho docente como objeto de apreciação, não se deve limitá-lo apenas à sala de aula, muito pelo contrário, precisamos olhar para a multiplicidade de elementos que o circundam.
- Segundo Clot (2006a), as atividades que são realizadas pelos sujeitos são triplamente dirigidas: para o sujeito, para a tarefa e também para o outro.
- O professor, apesar de exercer sua atividade sozinho dentro da sala de aula, onde aparentemente não se vê um trabalho coletivo, está ancorado por outras vozes, o que Santos, M. (2006) denomina de “coletivo invisível”.
- Consideramos sala de aula atual, neste contexto de pandemia, não mais somente aquela que faz parte do espaço físico da escola, mas sim as milhares de telas de computadores, celulares e *tablets* que hoje se configuram como salas de aulas.
- De acordo com Santos, M. (2006, p. 37), o gênero profissional “[...] refere-se às maneiras de fazer que estão estabilizadas num determinado meio, num dado momento”.
- O estilo é a forma individual e singular da atividade que cada um imprime no gênero (CLOT, 2006a).
- Para Clot (2010), a forma individual do estilo da ação não é suficiente para modificar o gênero da atividade, mas sim o processo de estilização.
- Compreendemos que a “[...] manutenção de um gênero fortalecido é um desafio essencial para que os trabalhadores possam lidar com os imprevistos e as surpresas que não param de acontecer no curso da atividade” (MORSCHER *et al.*, 2014, p. 94).



3.2.1 Textos no e sobre o trabalho docente

- As orientações que são advindas dos documentos do entorno-precedente ao agir, ditos oficiais, são denominadas por Clot (2006a) de regras formais, geralmente escritas.
- Para Clot (2006a), estes documentos não devem ser vistos de forma negativa, pois não existe atividade de trabalho sem o mínimo de prefiguração que seja.
- Clot (2006a) denomina de regras informais as construções sociais de um determinado coletivo, ou seja, os textos escritos ou não que mesmo não tendo um caráter oficial prescrevem o trabalho do professor.
- Os textos do entorno-precedente ao agir são aqueles que orientam e dão instruções ao trabalhador.
- Já os textos planejados “[...] explicitam o conjunto das tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e sua forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo próprio trabalhador” (MACHADO, 2009b, p. 81).
- A atividade realizada caracteriza-se como “o que se faz [...]” (CLOT, 2010, p. 103).
- O real da atividade é “[...] aquilo que se revela possível, impossível ou inesperado no contato com as realidades, não faz parte das coisas que podemos observar diretamente” (CLOT, 2006a, p. 133).



Continua...

3.2.2 Formar pela análise da atividade e dos discursos seria possível?

- Para Bronckart (2006a), as atividades humanas são constituídas e ao mesmo tempo reguladas pelas interações – sejam elas verbais ou não verbais, materiais ou simbólicas – que permitem as transformações dos conhecimentos coletivos e individuais, proporcionando, assim, desenvolvimento.
- Comungamos da ideia de Bronckart (2006a) e a remodelamos: formar pela análise da atividade e dos discursos seria possível?
- A oportunidade de reflexão sobre as próprias atividades e os próprios discursos, como também sobre a atividade e discursos de seus pares, pode se constituir promissora na recriação do gênero profissional, redesenhando novos modelos tanto de formação docente quanto do agir docente em situações reais de trabalho.
- Para Garcia-Reis, Silva e Godoy (2019), a interação se faz por meio das diversas experiências, com finalidades específicas, por isso formar pela análise da atividade e dos discursos é de suma importância, principalmente no atual contexto político e educacional que estamos vivenciando.
- Pesquisas como esta que propomos desenvolver podem ser consideradas formativas e propulsoras de desenvolvimento profissional e pessoal, uma vez que a análise coletiva da atividade pode levar tanto o trabalhador, quanto o pesquisador e o formador de professores, a vivenciarem experiências de interação que sejam capazes de construir novas significações da docência e novos modos de agir no trabalho docente.



3.3 A RELAÇÃO ENTRE ATIVIDADE REALIZADA E REAL DA ATIVIDADE: OS CONFLITOS EM TORNO DA ATIVIDADE

- Não podemos reduzir a atividade docente somente à atividade que é realizada, pois ela é apenas uma entre as tantas possibilidades que entraram em conflito e que naquele momento saiu vencedora (LIMA; BATISTA, 2016).
- Os conflitos são as “[...] alavancas vitais do desenvolvimento” (CLOT, 2006a, p. 13).
- Consideramos conflito como uma parte constitutiva das relações humanas, nem sempre negativo. Ele não é danoso em si, já que é constitutivo das relações interpessoais. As consequências do conflito podem ser positivas ou negativas, construtivas ou destrutivas, segundo a forma como é tratado ou segundo sua intensidade, duração, contexto e o momento em que ocorre. Entendemos que as situações de conflito vão sendo construídas num percurso sócio histórico.
- O que queremos dizer é que o conflito pode se refletir no real da atividade, na escolha das possibilidades, sobretudo na relação do sujeito com o mundo, nas condições reais de trabalho. Às vezes o que gera o conflito é a situação real do trabalho e não a escolha que fazemos.
- “Clot propõe levar em consideração essas atividades suspensas, contrariadas, impedidas, retidas, ocultas, que ocorrerem no decorrer da ação, pois são elas que “explicam” a ação realizada. Frequentemente, essa parte de nossas ações é muito mais extensa que a parte que “chega a passar pelo filtro”, isto é, a ação realizada, dado que esta é apenas um “sistema de reações que venceram” (FRIEDRICH, 2012, p. 50).
- Para Clot (2010), a atividade de trabalho é conflitual e certamente o conflito é permanente, pois por trás de uma escolha – a vencedora – há um tanto de outras possibilidades que implicitamente não deixarão de agir.
- De acordo com Clot (2006a), em muitas situações de trabalho, os trabalhadores são submetidos a uma verdadeira “amputação de seu poder de agir”, ou seja, é negado aos trabalhadores professores o papel de um real ator do processo educacional.

Procurando explorar ainda mais as discussões expostas até aqui, no próximo capítulo, serão discutidas as questões de “Um novo tempo: novas formas de ser e estar no mundo frente à pandemia da covid-19”.

4 UM NOVO TEMPO: NOVAS FORMAS DE SER E ESTAR NO MUNDO FRENTE À PANDEMIA DA COVID-19

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre à margem de nós mesmos”. (ANDRADE, 1946/2008, recurso online).

Ano de 2020, um novo ano se inicia; janeiro, período de férias para muitos; fevereiro, mês de muita alegria e festa com carnaval, tudo começou igualzinho há muitos outros anos, vários planos e metas traçadas, porém como diz sempre uma querida professora: “tudo é escrito a lápis, ou melhor, a lapiseira 0.5, tudo é passível de mudanças”. E não é que ela está certa?!

Ao chegar o mês de março, tudo começou a ficar diferente, principalmente aqui no Brasil, um novo tempo surgia. Algo que víamos somente por meio das mídias sociais e noticiários de televisão, estando tão longe de nós, do outro lado do mundo, rapidamente começou a se espalhar e chegou de mansinho no país e aqui se instalou: a **pandemia do novo coronavírus**, mais conhecida como **Covid-19**. Chegou discretamente e até mesmo um pouco silenciosa, mas exigiu de todos novos modelos de agir e estar no mundo. O Covid-19 transformou-se num dos maiores desafios da contemporaneidade e uma busca incessante por respostas que deem conta de frear e solucionar o problema da pandemia. Mas não se tem uma resposta para acabar com ela, existem várias pesquisas sendo realizadas na busca por uma vacina que ainda estão em fase de testes, o que hoje há de orientação é o isolamento social, ou melhor, o distanciamento social. Pandemia, Coronavírus, Covid-19 o que é isso? Qual é a sua história? Quais são os seus desdobramentos?¹¹ Iniciaremos as discussões deste capítulo apresentando as pandemias e seus percursos ao longo da história.

4.1 AS PANDEMIAS E SEUS PERCURSOS AO LONGO DA HISTÓRIA

¹¹ Os dados utilizados neste capítulo estão em constantes mudanças, pois ainda vivenciamos a pandemia no mundo e, com isso, a todo momento são apresentadas novas informações e ações. Assim, se faz necessário na leitura do capítulo levar em consideração o período em que as informações foram produzidas e a data da coleta e geração dos dados até o momento em que o capítulo foi elaborado. As informações e dados que serviram de base para o capítulo são referentes ao período de janeiro a julho de 2020, ou seja, primeiro semestre do ano de 2020.

Conforme aponta a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2020)¹², o termo pandemia é utilizado para caracterizar uma determinada doença que se espalha por diversas partes do mundo rapidamente. Desta forma, o que é determinante numa pandemia é o seu potencial de contágio e a sua proliferação rápida por toda extensão geográfica. De acordo com o dicionário *Houaiss*, pandemia é uma “epidemia disseminada em extensa área geográfica ou em grande parte de uma população” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2010, p. 573).

Vale destacar que há diferenças entre os termos Endemia; Epidemia e Pandemia. Segundo o site Sanar (2020), a endemia se configura como uma doença que se instala numa determinada região ou território por vários anos, já epidemia é quando há um número grande de casos de uma determinada doença e ela vai se desenvolvendo até chegar num ponto máximo de número de contaminados e após esse ápice da doença, ela começa a ter uma diminuição dos casos com o passar do tempo. A pandemia, como já mencionado anteriormente, se caracteriza por se propagar de forma generalizada e rápida, abrangendo todo ou grande parte do contexto mundial, quase que simultaneamente, e não apenas em casos isolados, como aponta o diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom.

Segundo dados históricos, a pandemia não é apenas uma preocupação deste século ou dos últimos tempos, mas é algo que vem preocupando a humanidade há milhares de anos, como destaca o site Sanar (2020). Veja alguns exemplos de surtos pandêmicos ocorridos ao longo da história:

Quadro 1 - Histórico de algumas Pandemias no mundo

Peste de Justiniano	<ul style="list-style-type: none"> • Primeiros casos de pandemia, aconteceu por volta de 541 D.C., no Egito, chegando à capital do Império Bizantino. A pandemia foi provocada pela peste bubônica que era transmitida por meio de pulgas de ratos contaminados. • Morreram entre 500 mil a 1 milhão de pessoas, tendo duração de mais de 200 anos.
Peste Negra	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorreu entre 1343 a 1353, nos continentes asiático e europeu e permaneceu até o início do século XIX. • Morreram entre 75 a 200 milhões de pessoas.
Gripe Russa	<ul style="list-style-type: none"> • Em 1580, houve os primeiros relatos da pandemia da gripe que se espalhou pela Ásia, Europa, África e América, chegando ao Rio de Janeiro. • Morreram cerca de 1 milhão de pessoas.
Gripe Espanhola	<ul style="list-style-type: none"> • Em 1918, com possível origem nos Estados Unidos, a Gripe Espanhola afetou idosos, jovens e adultos. Essa gripe quase acabou com a população indígena. • Morreram cerca de 20 a 50 milhão de pessoas, dentre elas, 35 mil brasileiros.
Outras variáveis da gripe	<ul style="list-style-type: none"> • No século XX, houve surtos pandêmicos nos anos de 1957 e 1968, tendo também em 2009 a Gripe Suína, muito presente na América do Norte, Europa, África e Ásia oriental.

Fonte: Elaborado pela autora com base na OPAS (2020) e Sanar (2020).

¹² A Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) atua como escritório regional da Organização Mundial da Saúde (OMS) para as Américas.

Conforme observado anteriormente, as pandemias apresentam em seu histórico diferenças entre elas, como por exemplo, os lugares de surgimento, o período de surgimento, a duração, o número de mortes que é diferente de um lugar para o outro etc., mas exibem também pontos comuns entre elas, tais como: a desordem social, a mudança de comportamento e as informações falsas, as chamadas atualmente de *fake News* que são propagadas sobre elas. Segundo o site Sanar (2020), o comportamento humano é algo que mais se assemelha no decorrer e no enfrentamento da pandemia. Independente da localização e da origem do surto, os comportamentos tendem a ser os mesmos perante o vírus.

Um termo também bastante utilizado neste período de pandemia é quarentena, que conforme o site Sanar (2020) foi adotado num contexto pandêmico, pela primeira vez, a partir da Peste Negra. Este termo foi herdado do Velho Testamento da bíblia, quando naquela época as pessoas se isolavam das demais por conta da hanseníase, e é utilizado nos dias atuais.

Estamos hoje no século XXI, final de 2019 e ano de 2020 – talvez 2021 também –, enfrentando uma pandemia com características particulares e com surtos em diversos países, desafiando o mundo todo a buscar respostas para enfrentar a mais nova pandemia do coronavírus. A OMS e a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) estão oferecendo apoio ao Brasil e a outros países, na elaboração e busca por respostas e enfrentamento à pandemia do novo coronavírus.

O primeiro caso de coronavírus humano, de acordo com Girardi (2020), foi detectado pela primeira vez em 1937, mas somente no ano de 1965 que o vírus foi caracterizado como coronavírus, devido a seu formato ser parecido com uma coroa. Relata a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2020) que já foram identificados sete tipos de coronavírus humanos: HCoV-229E; HCoV-OC43; HCoV-NL63; HCoV-HKU1; SARS-COV; MERS-COV, e mais recentemente temos o novo coronavírus, nomeado de início de 2019-nCoV e renomeado em fevereiro de 2020, de SARS-CoV-2.

A seguir, serão apresentados os dados da atual pandemia, suas progressões e as recomendações contra a disseminação do vírus.

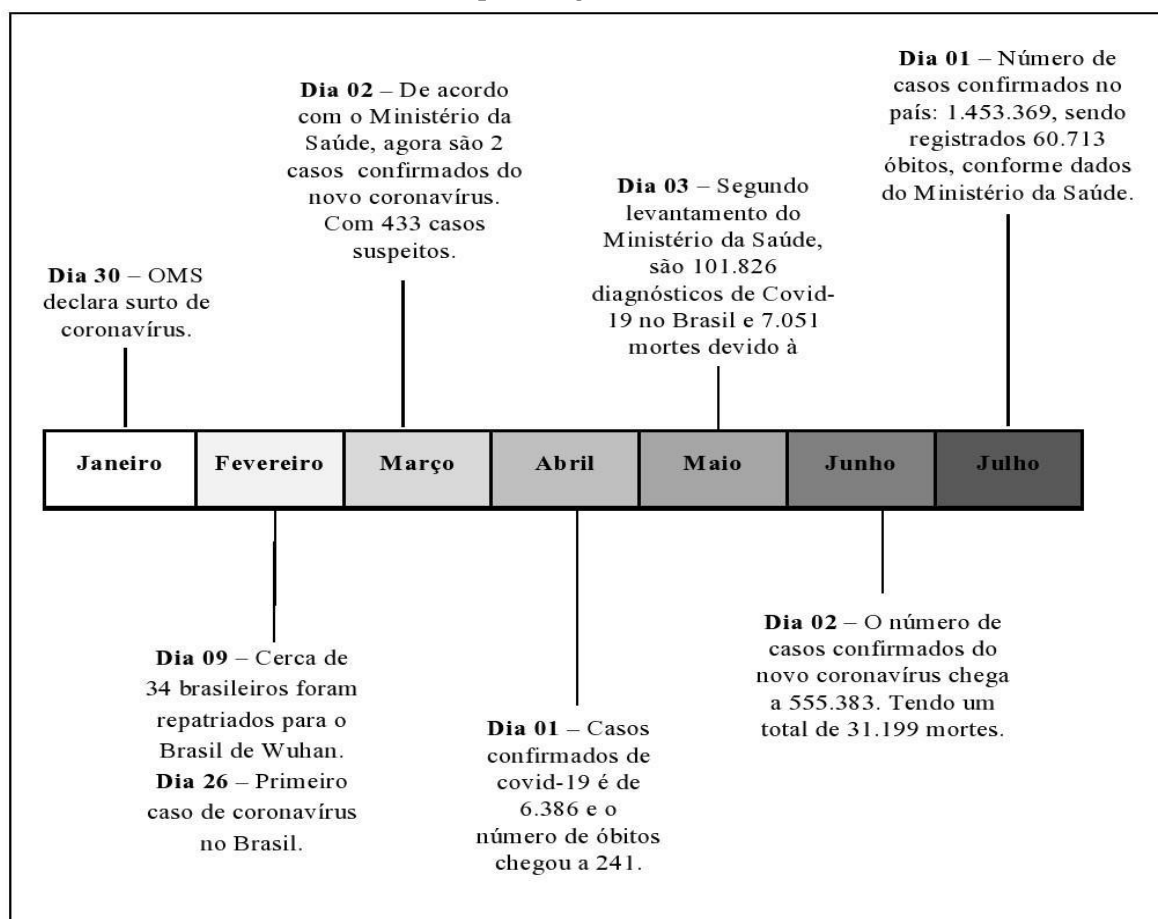
4.1.1 Os dados da atual pandemia no mundo e no Brasil: disseminações e recomendações

No ano de 2019, mais precisamente em 31 de dezembro, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recebeu informações de que em Wuhan, uma cidade da província de Hubei, na China, havia vários casos de pneumonia. Naquele momento, levantaram a hipótese de que começava ali, naquele local, o surgimento de um novo tipo de coronavírus que até então não

havia sido identificado em humanos. Com o passar de uma semana, foi confirmada a presença de um novo tipo de coronavírus, causador da Covid-19. A partir de então começaram os estudos, primeiramente na China e depois no mundo inteiro, para conhecer e aprender sobre o novo vírus que se instalava no mundo (OPAS, 2020).

Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declara o surto do novo coronavírus no mundo e é declarada então a pandemia do novo coronavírus (OPAS, 2020). No mundo, os casos da covid-19 chegaram a 12.102.328 casos confirmados, totalizando um número de 551.046 óbitos até o dia 12 de julho de 2020 (WHO, 2020). Observe a evolução dos casos da Covid-19 no Brasil até a primeira quinzena de julho de 2020¹³.

Quadro 2 - Linha do tempo: Progressão do surto da Covid-19 no Brasil

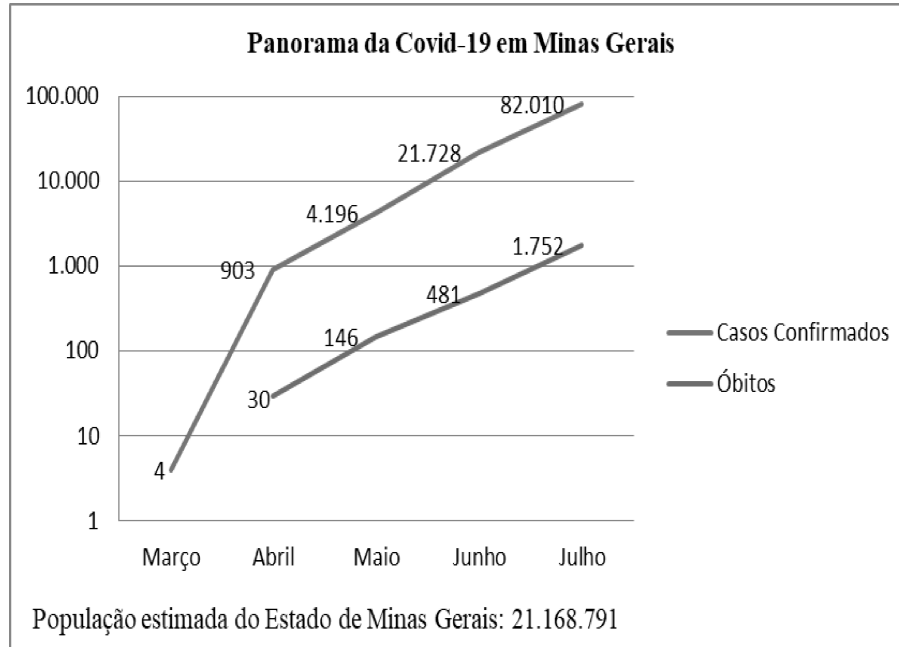


Fonte: Elaborado pela autora com base em COEP (2020).

¹³ Os dados utilizados no 4.1.1 do capítulo quatro foram coletados no período de 01 a 15 de julho de 2020, primeira quinzena de julho. Achamos necessário estabelecer um marco temporal para trabalharmos com a coleta dos dados na pesquisa, uma vez que o vírus ainda está em ascensão em algumas partes do mundo e, sendo assim, os dados são constantemente atualizados. Por não haver uma previsão de quando a pandemia será extinta, preferimos fazer um recorte temporal para padronizar e melhor situar os dados e as informações que foram postas neste capítulo da dissertação.

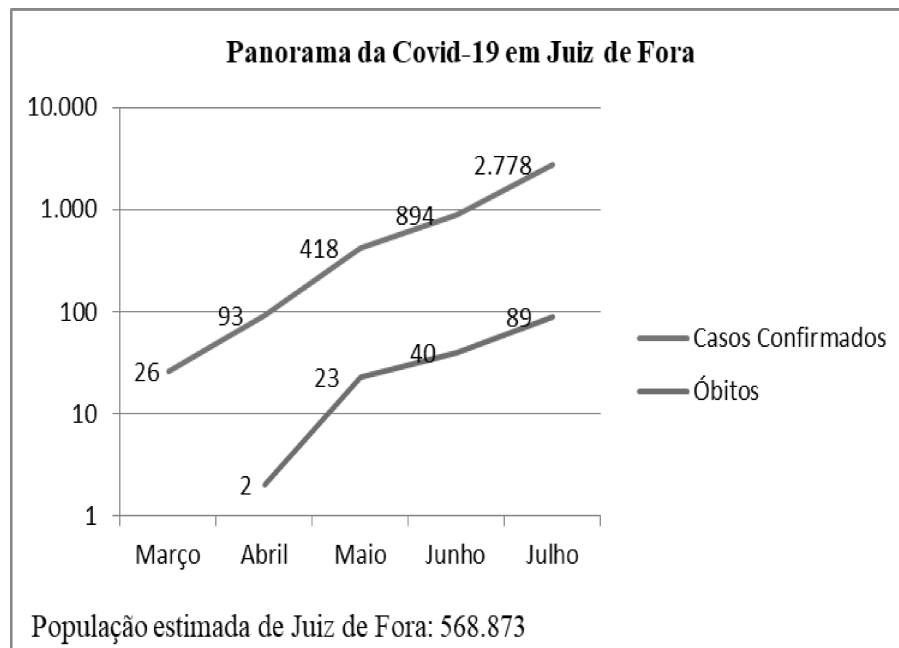
Agora, de forma mais específica, a evolução da Covid-19 em Minas Gerais e na cidade de Juiz de Fora.

Gráfico 1 - Panorama da Covid-19 no Estado de Minas Gerais



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados de Minas Gerais (2020).

Gráfico 2 - Panorama da Covid-19 na Cidade de Juiz de Fora



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados de Juiz de Fora (2020b).

Conforme visto anteriormente no quadro e nos gráficos, de forma mais específica no Brasil, no Estado de Minas Gerais e na cidade de Juiz de Fora, o vírus se espalhou rapidamente, assim como também ocorreu no resto do mundo e tanto o número de casos como de óbitos são altos e não param de crescer em algumas regiões. Atualmente, de acordo com Girardi (2020), o que temos de informações sobre a transmissão do coronavírus é que a sua disseminação ocorre de pessoa para pessoa por meio de gotículas contaminadas advindas pelo ar ou pelo contato físico com pessoas contaminadas. Para os pesquisadores, ainda não está tão claro como o vírus é transmitido e como se espalha tão rapidamente, eles ainda estão investigando como isso ocorre. Mas uma coisa é certa: a disseminação do coronavírus tem

[...] gerado insegurança e prejuízos em larga escala, seja pelo elevado número de óbitos que afeta direta e indiretamente as pessoas, seja pela “paralisação das atividades econômicas”. Por ser um vírus ainda pouco conhecido dos cientistas e de rápida propagação, tem causado angústias e pressões psicológicas na sociedade (GIRARDI, 2020, recurso online).

Nos tempos de hoje, o que se recomenda como forma principal e preventiva contra a Covid-19 é o isolamento social, ou melhor, o distanciamento social e a higienização, como forma de impedir a proliferação do vírus, sendo recomendadas as seguintes ações contra disseminação do vírus:

Lavar com frequência as mãos até a altura dos punhos, com água e sabão, ou então higienize com álcool em gel 70%; Ao tossir ou espirrar, cubra nariz e boca com lenço ou com o braço, e não com as mãos; Evite tocar olhos, nariz e boca com as mãos não lavadas. Ao tocar, lave sempre as mãos como já indicado. Mantenha uma distância mínima de cerca de 1 metro de qualquer pessoa tossindo ou espirrando. Evite abraços, beijos e apertos de mãos. Adote um comportamento amigável sem contato físico, mas sempre com um sorriso no rosto. Higienize com frequência o celular e os brinquedos das crianças. Não compartilhe objetos de uso pessoal, como talheres, toalhas, pratos e copos. Mantenha os ambientes limpos e bem ventilados. Evite circulação desnecessária nas ruas, estádios, teatros, shoppings, shows, cinemas e igrejas. Se puder, fique em casa. Se estiver doente, evite contato físico com outras pessoas, principalmente idosos e doentes crônicos, e fique em casa até melhorar. Durma bem e tenha uma alimentação saudável. Utilize máscaras caseiras ou artesanais feitas de tecido em situações de saída de sua residência (BRASIL, 2020b, recurso online).

Até o presente momento, não existe uma vacina ou um medicamento específico para se prevenir contra a Covid-19 de forma eficaz. O que tem sido realizado até então são várias pesquisas por indústrias farmacêuticas na busca por uma possível vacina. Algumas já estão em níveis mais avançados, com diversos testes sendo realizados em seres humanos e outras

ainda em fase de testes laboratoriais. Então, “[...] neste caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos” (SANTOS, B., 2020, p. [7]).

O distanciamento social é a maior forma de prevenção contra o vírus, porém no Brasil, houve um impasse muito grande em relação às medidas protetivas a serem tomadas no país por parte dos governantes, principalmente do presidente da república, que se mostrou num momento tão complicado como este caminhando no sentido contrário ao posicionamento e às orientações da Organização Mundial da Saúde.

Mesmo observando e tendo ciência de como o vírus vinha se comportando pelo resto do mundo, a postura do presidente do Brasil, de certo modo, confundia a população, pois quando os cientistas defendiam o isolamento social, o presidente tinha ações e posturas opostas a estas orientações. As ações e atitudes dos governantes deveriam assegurar e garantir a nossa saúde, mas não é isso que temos visto, lamentavelmente.

Até discordâncias entre o presidente e o ministro da saúde houve neste momento de pandemia no país em relação às medidas protetivas e como enfrentar o coronavírus. Sem contar as várias trocas de ministros da saúde e até mesmo a ausência de um por um longo período neste momento tão difícil que atravessava o país. A quem e o que seguir?

Com tudo isso, o comportamento das pessoas em nosso país era diverso, uns respeitavam o distanciamento social, mas outros nem tanto e com isso os números de casos da Covid-19 aumentaram consideravelmente no Brasil.

Não podia ser diferente a situação do Brasil, com tantos discursos desafinados em torno da pandemia, pois o vírus é fugaz e rapidamente se instalou e evoluiu pelo país. Surge um novo tempo, em que tudo precisou ser repensado, novas formas de estar e ser precisaram ser construídas, devido a um vírus que chegou e foi tomando conta de tudo que estava ao seu redor. Foi preciso aprender conosco mesmo e com as relações que temos com o mundo, pois o mundo foi transformado rapidamente da noite para o dia e nós precisávamos acompanhá-lo.

Hoje, como já dito anteriormente, o que temos de mais eficaz na prevenção da Covid-19, segundo a OPAS (2020), é o distanciamento social, o que levou à suspensão e ao fechamento de vários setores, como bem sabemos, numa tentativa de reduzir a circulação de pessoas e assim impedir a transmissão do vírus, e, com isso, novos contextos foram surgindo.

A partir desta perspectiva, serão discutidas, a seguir, algumas implicações da pandemia da Covid-19 no contexto educacional.

4.2 A COVID-19 E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A partir do momento em que foi decretada a pandemia da Covid-19 no mundo, o distanciamento social foi ganhando o protagonismo como a principal forma de prevenção contra a proliferação do vírus, não sendo possível ainda determinar quando estas medidas não mais serão necessárias, até mesmo porque como mencionado anteriormente ainda não se tem uma vacina. Com isso, foi necessário mudar os hábitos da sociedade, mas se esqueceram de que a maior parte da população “[...] não está em condições de seguir as recomendações da Organização Mundial da Saúde para nos defendermos do vírus porque vive em espaços exíguos [...]” (SANTOS, B., 2020, p. [23]) e, portanto, precisa fazer escolhas entre respeitar as orientações e ficar em casa com seus familiares se protegendo do vírus ou sair para rua ganhar o sustento da família. As recomendações parecem ter sido elaboradas com foco apenas numa classe social, ou seja, para uma pequena parcela da sociedade e não para todos, como destaca Santos, B. (2020). Por conta disso, muitos são os desafios enfrentados em diversos setores no Brasil e no mundo, tanto no que se refere aos setores econômicos quanto aos educacionais.

No setor educacional, com a adoção das medidas de distanciamento e com o fechamento das escolas, cerca de 1,5 bilhões de alunos ficaram fora das salas de aula em mais de 160 países, de acordo com o Instituto Ayrton Senna (2020), ou seja, isso significa que em torno de 9 em cada 10 alunos ficaram fora da escola por conta da pandemia da Covid-19, conforme o Todos pela Educação (2020a). O fechamento total das escolas foi adotado por alguns países, já em outros onde os riscos de contaminação eram menores a opção foi manter as escolas fechadas, somente em áreas de risco e até mesmo tiveram aqueles que fizeram a opção de permanecer com as escolas abertas para atender às crianças “[...] cujos pais trabalhavam em setores críticos para a sociedade” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020, recurso online).

Isso significa que no mundo, com o fechamento das escolas públicas e particulares, o percentual de alunos que ficou sem aulas presenciais foi altíssimo. Cerca de “[...] 91% do total de alunos do mundo e mais de 95% da América Latina estão temporariamente fora da escola devido à Covid-19” (Todos pela Educação, 2020b, p. 3).

Aqui no Brasil, a maioria dos estados e municípios tem feito a opção pelo fechamento total das redes de ensino, independente se pública ou particular, numa tentativa de reduzir a possibilidade dos alunos se tornarem transmissores do vírus (INSTITUTO AYRTON

SENNA, 2020). O Brasil, pelo menos no que se refere ao fechamento das escolas, tem acompanhado o que é feito no resto do mundo.

Frente a este cenário pandêmico, com a interrupção do ensino presencial, novas formas, estratégias e ações educacionais precisaram ser pensadas e repensadas neste momento de excepcionalidade que atravessa a educação. Algumas questões ainda necessitam ser tratadas pela área: Será feita a transferência das aulas presenciais para atividades desenvolvidas no formato remoto? Como será o acesso para os alunos? E a comunicação com as famílias? Permanecerão as escolas fechadas sem a realização de atividades? Enfim, essas e tantas outras questões foram surgindo e ainda desafiam muitos educadores, pois, afinal, a educação é um direito de todos.

Com isso posto, supomos que o que não deveria acontecer é o poder público – em suas respectivas esferas – silenciar-se e as escolas permanecerem fechadas sem nenhum tipo de atividade ou orientações concretas, para que elas possam se organizar e desenvolver seus trabalhos, pois sabe-se que:

Em sentido similar, as experiências de países que interromperam o funcionamento de escolas por longos períodos devido a situações de guerra, crises de refugiados, desastres naturais e epidemias mostram que a escolha do poder público em nada fazer, sob o argumento de que não é possível chegar em todos, tende a exacerbar as desigualdades resultantes da situação de emergência (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020b, p. 3).

Tendo em vista as experiências em situações similares, há uma grande preocupação em relação a essa interrupção das atividades escolares por um longo tempo, pois essa ausência de atividades iria afetar muito o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, sendo esta a maior preocupação no momento, se é que podemos dizer isso, pelo menos este é o discurso que vem sendo posto. Então, vários caminhos começaram a ser traçados por diversas redes em todo o país, a fim de atender às demandas educacionais que emergiam com a pandemia.

Em consonância com as orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a fim de amenizar os impactos sobre o currículo escolar, neste momento, se fez necessário, de acordo com a Defourny (2020, recurso online), “[...] o uso mais extensivo possível de todos os recursos a distância, que podem ser pela internet, pela rádio, pela televisão e todas as formas que permitem aprender e manter contato com a aprendizagem a distância”, numa tentativa de redução dos efeitos da pandemia no

contexto educacional do país. Para isso, foram adotadas algumas estratégias pelas redes Estaduais e Municipais brasileiras¹⁴, como pode ser visto a seguir:

Quadro 3 - Estratégias propostas pelas redes Estaduais e Municipais brasileiras na Covid-19



Fonte: Extraído de Todos pela Educação (2020b).

Ao nos voltarmos para os dados postos acima, nos deparamos com a adesão das estratégias por Estados e Municípios, sendo tomadas de modos muito diferenciados, se compararmos as redes estaduais e municipais. As redes estaduais adotaram em percentuais bem elevados as plataformas online, vídeo-aulas gravadas e materiais digitais via redes, enquanto, por outro lado, o que se vê nas redes municipais são índices altíssimos em nenhum tipo de estratégia sendo utilizada, aparecendo timidamente algumas ações realizadas por meio de materiais digitais via rede.

O que pode explicar essa diferença e até mesmo esta morosidade de adoção ou não das estratégias pelas redes de ensino no país foi que as orientações do Ministério da Educação não chegavam de forma clara aos estados e municípios para que a condução e adoção de estratégias neste momento caminhasse de forma mais efetiva. Afinal, nesse período tínhamos ou não ministro da educação no país? Sendo assim, as decisões ficaram de forma mais direta a

¹⁴ Estes dados foram publicados na Nota técnica “Ensino a distância na Educação Básica frente à pandemia da Covid-19”. Todos pela Educação, abril de 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=&utm_source=conteudo-nota&utm_medium=hiperlink-download.

cargo de cada estado e município, tanto o planejamento quanto a reorganização para fazer uso de tais estratégias no ensino remoto nas escolas públicas.

De certa forma, toda esta transferência de responsabilidades para estados e municípios gerou essa disparidade em adotar e fazer uso de determinadas estratégias para o ensino remoto nas escolas públicas, uma vez que ainda não se tinha um direcionamento oficial do Ministério da Educação. Para Krawczyk (2020, recurso online), é possível “[...] afirmar que nos 200 anos do Brasil como país independente, a educação nunca foi uma prioridade do Estado, salvo em curtos períodos”.

Se considerarmos as ações e estratégias das redes particulares de ensino, os caminhos foram outros. A Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP), mesmo antes das medidas de fechamento das escolas serem oficialmente decretadas no país, já começou a se organizar e traçar direcionamentos para que os impactos no calendário letivo e no ensino fossem amenizados nas escolas da rede particular. A FENEP, na pessoa do seu presidente Ademar Batista Pereira, logo no início da pandemia, dia 13 de março de 2020, fez as seguintes orientações:

[...] que as escolas considerem a possibilidade de substituição excepcional das aulas presenciais por virtuais, tendo como apoio o uso de ferramentas tecnológicas. Sugerimos, inclusive, que esta opção de atendimento ao aluno seja contabilizada como atividade letiva. Apesar de a nossa legislação não trazer norma específica para a situação que o país se encontra, recomendamos, como dispositivo utilizado em situação semelhante, a leitura do Decreto nº 1.044/1969, que dispõe sobre o tratamento excepcional para alunos portadores das afecções. Para as escolas que já disponibilizam plataformas de ensino a distância, sugerimos o reforço dos servidores e dos respectivos planejamentos pedagógicos. Já aquelas escolas que ainda não utilizam tais plataformas, sugerimos que estudem a sua implantação em caráter emergencial, diante de um possível avanço da doença no país. Também orientamos que, por precaução, as instituições adiem eventos extracurriculares, como feiras culturais, gincanas ou torneios desportivos, assim como eventuais atividades internas em locais de grande circulação, como bibliotecas, cantinas, teatros e afins (FENEP, 2020, recurso online).

Vale ressaltar que tais medidas, como posto, começaram a ser tomadas antes mesmo do fechamento das escolas ser decretado oficialmente no país, o que possibilitou devido à organização prévia da FENEP e à custa do trabalho duro dos professores destas instituições que as escolas das redes particulares caminhassem mais rapidamente com o ensino remoto. Outro ponto também que merece ser destacado para esta avidez no processo de adaptação ao ensino remoto no novo contexto são as condições de recursos e o público que esta rede tem e atende.

Uma série de dados de pesquisas realizadas foram apresentados por Maciel (2020) que justificam as ações e os resultados do ensino remoto que vêm sendo realizados durante a pandemia da Covid-19. Segundo o autor, o que está acontecendo hoje com o ensino remoto tem uma razão de ser, pois de acordo com as pesquisas realizadas pela TIC Educação 2019 – no período de agosto a dezembro de 2019 – “[...] apenas 14% das escolas públicas e 64% das particulares, ambas em áreas urbanas, contavam com um ambiente ou plataforma de aprendizagem a distância [...]” (MACIEL, 2020, recurso online). Então, fica evidente que o cenário que temos na pandemia da Covid-19 nas redes de ensino do país não poderia ser outro. A pesquisa também revela os tipos de interações que eram realizadas pelas escolas via recursos digitais:

[...] 79% delas possuem perfil ou página em redes sociais, sendo 73% entre as públicas e 94% entre as particulares [...] Além disso, o documento aponta que as plataformas sociais são um dos principais canais de interação entre a escola e a família: na rede pública, 54% dessas instituições afirmam utilizá-las como meio de comunicação com os pais ou responsáveis; já na rede privada, este percentual foi de 79% [...] (MACIEL, 2020, recurso online).

Ou seja, esta era a realidade das escolas brasileiras quando o vírus chegou, no que se refere ao uso dos recursos digitais pelas escolas como forma de interação com os alunos e suas famílias, o que de certa forma justifica o andamento e a implementação do ensino remoto no país ser demorado em algumas redes.

Como vimos, as orientações da FENEP (2020) para as redes particulares, por exemplo, foram exatamente com o intuito de que as escolas que ainda não faziam uso dos dispositivos tecnológicos se preparassem e investissem nesses recursos para a nova demanda que estava por vir, o que corrobora os dados apresentados por Maciel (2020).

Já por outro lado, nas redes públicas, isso não aconteceu de forma tão objetiva. O que temos visto são cortes nos orçamentos dos sistemas públicos de ensino do país, ocasionando, direta ou indiretamente, uma morosidade nas ações educacionais públicas. Essa “[...] atual emergência sanitária nos pegou num momento de ataque cerrado à escola pública, situação que antecede o governo Bolsonaro, mas que com ele se agravou ao extremo” (KRAWCZYK, 2020, recurso online). Sem contar que parte das políticas públicas educacionais do Brasil, segundo Maciel (2020), tem como eixo a conectividade na escola, e não no aluno em sua casa por meio de plataformas, por exemplo. Consequentemente, com a pandemia e com o fechamento das escolas, o desafio agora é como garantir que os alunos tenham direito à educação em casa.

Outro ponto a ser tratado refere-se à formação dos professores para atuar com o ensino remoto, pois sabe-se que, no Brasil,

[...] apesar de a grande maioria dos professores (76%) terem recentemente buscado formas para desenvolver ou aprimorar seus conhecimentos sobre o uso das tecnologias para auxiliar nas aulas, apenas 42% indica ter cursado alguma disciplina sobre o uso de tecnologias durante a graduação, e somente 22% participaram de algum curso de formação continuada sobre o uso de computadores e internet nas atividades de ensino. Consequentemente, 67% dos docentes alegam ter necessidade de aperfeiçoamento profissional para o uso pedagógico das tecnologias educacionais (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020b, p. 13).

Este era outro elemento que precisaria de atenção, pois os professores sentem a necessidade de formação para lidar com as tecnologias. Haveria tempo hábil para isso? Isso seria prioridade neste momento?

Sabemos que as estratégias de ensino e uso das tecnologias são fundamentais neste momento de distanciamento social e têm sido um recurso utilizado para manter o contato e o vínculo com os alunos e as famílias, numa tentativa de amenizar, o mínimo que seja, os impactos gerados no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Mas vale destacar que isso pode gerar um problema ainda maior na educação, porque nem todos têm a mesma condição de acesso a esses recursos e, portanto, alguns podem ficar para trás (SANTOS, B., 2020).

É fundamental termos consciência de que toda essa divergência em relação ao uso ou não de estratégias e ações para a realização de atividades, especialmente no que se refere aos formatos e tempos adotados pelas redes estadual, municipal e particular, pode ampliar ainda mais as desigualdades neste período de pandemia, já que a educação presencial já era falha e longínqua para alguns e agora, com a digitalização, essa situação se ampliou ainda mais, segundo NÓVOA (2020).

Essa dinâmica educacional que está sendo realizada hoje, com o fechamento das escolas, vem desnudar a desigualdade educacional que assola o país há tempos, aumentando cada vez mais as disparidades que já existiam entre os sistemas educacionais (GEM, 2020). As ações e estratégias adotadas, por ora, como emergenciais, vêm tornando-se tendência no cenário educacional do país e, com isso, pode gerar uma série de consequências a médio e longo prazo na educação brasileira (SIMÃO, 2020).

Vale ressaltar que as estratégias de ensino remoto, “[...] por mais importantes que sejam no atual contexto, têm limitações e não atendem a todas as crianças e jovens brasileiros da mesma maneira” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020a, recurso online).

Sendo assim, o ensino remoto deve ser visto como um recurso emergencial, como medida provisória e não como forma de substituição ao ensino presencial, pois ampliaria ainda mais a desigualdade e os impactos na vida dos mais vulneráveis (SIMÃO, 2020). Caso assim fosse, caminharíamos contrariamente à Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 205, quando garante que a educação é um direito de todos. Afinal, para que se cumpra o que está posto na Constituição, em seu artigo 206, que o “[...] ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, é preciso oferecer uma educação que seja emancipatória e inclusiva a todos (LAPA, 2020).

Além de tudo o que foi posto até aqui, ainda temos bem forte e presente neste período de pandemia a discussão sobre o retorno das aulas presenciais por diversas vozes, seja por representantes de governos, alunos, famílias, programas de televisão entre tantos outros. Mas e os professores, o que falam sobre isso? Será que eles têm sido consultados? O que eles comentam sobre isso? Afinal, são eles, juntamente com os alunos, os principais envolvidos neste processo.

Muito se preocupa com a volta das aulas presenciais, com seus retornos escalonados, aulas híbridas para não lotar a sala, sempre dando ênfase à importância que as escolas têm para os alunos, mas e o professor, como fica em torno desta discussão? Segundo Friggi (2020, recurso online), “[...] quando se referem a esse retorno é também um desrespeito pelas nossas vidas, como se a nossa vida, a nossa saúde não fosse importante”. Ao falar desse assunto, a única preocupação é com a vida e a saúde dos alunos, ou será que o trabalho do professor também será escalonado? Pelo que se tem visto não será bem assim, pois não se falam do professor, aquele que estará na linha de frente das ações de ensino. Muito pelo contrário, se o professor quiser manter seu trabalho terá que dar conta de inúmeras atividades, sejam elas remotas ou presenciais, assim como reuniões, formações, entre outras demandas que a cada dia surgem.

Esta categoria, que é tão importante para o sistema de ensino, sequer tem sido consultada quanto à tomada de decisões que se referem a eles e a seu trabalho. Segundo Friggi (2020, recurso online), “[...] o magistério é silenciado na educação brasileira desde o Brasil Colônia, todas as decisões vêm de cima, de especialistas que já não estão no chão da sala de aula há tempos”. Os professores precisam sim ouvir os especialistas, mas também necessitam falar e muito mais que isso devem também ser ouvidos, sobretudo neste momento de tantas mudanças.

Para compreendermos um pouco mais sobre as implicações da pandemia no aspecto educacional, de forma mais específica no estado de Minas Gerais e na cidade de Juiz de Fora,

abordaremos as ações educacionais e seus desdobramentos em tempos de pandemia no Estado de Minas Gerais e na cidade de Juiz de Fora.

4.2.1 As ações educacionais e seus desdobramentos em tempos de pandemia no Estado de Minas Gerais e na cidade de Juiz de Fora

Para atender aos 1.846.829 alunos matriculados na Rede Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais¹⁵, foram utilizadas três estratégias para o período da pandemia da Covid-19, sendo elas: o **Plano de Estudo Tutorado (PET)**, que são “[...] apostilas com orientações de estudo e plano mensal de atividades. O material foi elaborado por ano de escolaridade, considerando o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (SANT’ANNA, 2020, recurso online); o **programa de TV “Se Liga na Educação”**, que será exibido de segunda a sexta pela Rede Minas na parte da manhã: “[...] As teleaulas vão priorizar os conteúdos que os alunos têm mais dificuldades e, além disso, uma hora da programação será transmitida ao vivo, permitindo que os estudantes possam interagir e tirar dúvidas” (SANT’ANNA, 2020, recurso online) e o **aplicativo Conexão Escola**, uma ferramenta que “[...] vai reunir o PET, o programa de TV “Se Liga na Educação” e os materiais utilizados nas teleaulas” (SANT’ANNA, 2020, recurso online). Além dessas estratégias, as redes sociais também serão utilizadas de acordo com a secretária de educação estadual Julia Sant’Anna. Tais estratégias foram implementadas na Rede Estadual de Educação no mês de maio, dois meses após a pandemia ter sido oficialmente decretada no país.

A secretária de educação do governo de Minas Gerais, ao anunciar a adoção dessas estratégias no estado, afirmava que “Não haverá atividades de professores e alunos em escolas, disse. Não há com o que se preocupar. Professores não têm que se dirigir às escolas, esse acompanhamento deverá ser feito, integralmente, de suas casas”, segundo Sant’Anna (2020, recurso online). No entanto, houve vários momentos de tensão durante o percurso, como por exemplo, foi cogitada a possibilidade da presença dos professores nas escolas para realizar a entrega de algumas atividades.

Outro aspecto foi com relação à qualidade dos materiais e das vídeoaulas que foram produzidas, as quais receberam muitas críticas de diversos setores, sem contar a forma que foi

¹⁵ Este dado foi obtido por meio de uma solicitação realizada pela pesquisadora no dia 14 de julho de 2020, no portal da transparência do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.transparencia.mg.gov.br/acessoainformacao>.

posta a figura do professor e do seu trabalho, em vários discursos por parte da sociedade como um todo. A proposta do Estado de Minas Gerais apresentou algumas fragilidades, causando inconstâncias no prosseguimento de algumas ações por um período, pois havia muitas dúvidas sobre como funcionaria e também porque poucos foram os suportes oferecidos aos professores para realização de suas atividades.

Temos escutado discursos de insucessos na utilização dos recursos remotos por parte dos professores, mas sabemos que por trás deste discurso vem o de substituir o processo educacional em ensino remoto, no formato híbrido ou sala de aula invertida, que poderá ser mais barato para os governos. Esses discursos vêm fazendo com que os professores corram avidamente para utilizar os recursos tecnológicos sem ao menos sequer terem recebido formação para isso, segundo Santos, B. (2020), pois é com os discursos dos insucessos – se podemos dizer isso – que justificam-se a implementação de forma mais consistente o ensino remoto com a participação mínima do professor.

Nesse tempo de pandemia, há o discurso segundo o qual ‘a educação não pode parar’, colocando “[...] as crianças, os jovens, as famílias e os professores na obrigação de aceitar estarmos vivendo “uma nova normalidade”. Em realidade trata-se de uma falsa normalidade, que obriga todos a seguir no ritmo acelerado e pragmático [...]” (KRAWCZYK, 2020, recurso online).

Sabemos do gigantesco esforço que os professores e as famílias têm feito neste momento, por acreditar que as ações e mediações pedagógicas são próprias da profissão docente e, portanto, são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto às ações da cidade de Juiz de Fora, no dia 17 de março de 2020, foi decretada a suspensão por tempo indeterminado das aulas devido à pandemia da Covid-19, por meio do decreto 13.893, com 41 mil alunos da Rede Municipal sem aula. Num primeiro momento, houve um silenciamento nas ações educacionais por parte da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE/JF) e, conseqüentemente, um silenciamento das escolas que compõem a rede municipal. Ou seja, não houve nenhuma proposta de estratégia para o sistema de ensino da cidade. Por conta disso, muitas dúvidas e questionamentos surgiram: o que será feito da educação municipal? Não terá nenhum direcionamento? A SE/JF não vai se pronunciar? Haverá plataformas online? As aulas serão pela TV? Haverá videoaulas ou aulas ao vivo? Serão disponibilizados materiais impressos? Como os alunos terão acesso às aulas?

Além desses questionamentos, havia ainda por parte da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF), no mês de abril, a intenção de suspender os contratos dos professores¹⁶ da rede. Com isso, mais questionamentos: como ficará a educação municipal caso a SE/JF faça a opção pelo ensino remoto, sem esses profissionais, uma vez que o grupo de professores contratados é muito grande no quadro de professores das escolas? Como ficarão esses professores sem seus trabalhos? Os contratos serão rescindidos? Muita angústia e ansiedade foi surgindo entre os profissionais.

Apesar de não se ter uma informação oficial por parte da prefeitura, do sindicato dos professores (SINPRO-JF) ou da secretaria de educação, e com toda essa insegurança e angústia que tomava conta, principalmente dos professores contratados, começaram a emergir por parte das escolas e docentes algumas iniciativas – tímidas no início – de produção de vídeos com mensagens para as crianças nos *Facebooks* das escolas, *por meio do WhatsApp*, entre outros, com objetivo de estabelecer um contato com os alunos, para que eles não se sentissem abandonados. Ressaltamos que essas ações não tinham nenhuma orientação ou direcionamento da Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

Em maio, novamente, aqueles rumores que se ouvia lá em abril voltaram. A prefeitura indicava que iria interromper os contratos temporários durante o período da suspensão das aulas, porém, com a ressalva de que, enquanto os contratos estivessem suspensos, o município pagaria o

[...] valor equivalente a R\$ 1.443, que corresponde para a Administração ao Piso Nacional para a jornada de 20 horas. Segundo afirmação da prefeitura em reunião, o pagamento é mensal. A PJF também propõe que o acerto seja feito por CPF, isso significa que, se o educador tiver dois contratos, só receberá por um. O profissional que tiver um cargo efetivo ou que receba aposentadoria da prefeitura e possuir um contrato, não fará jus ao pagamento (SINPRO-JF, 2020a, recurso online).

Apesar de não entendermos muito bem qual o sentido real desta postura e intenção da PJF, estas foram as condições oferecidas por ela aos contratados até então. Condições estas que são um tanto quanto desumanas e demonstram muito bem o quanto o professor e a educação são desvalorizados pela administração municipal.

No mês de junho, de forma oficial, por meio da mensagem nº 4408, do dia 26 de junho, uma sexta-feira, a prefeitura, durante uma reunião com o sindicato, fez o comunicado

¹⁶ De acordo com o Sindicato dos Professores de Juiz de Fora (SINPRO-JF, 2020c), são cerca de 2.800 professores na condição de contratados, sendo este o quantitativo de professores que perderiam seus postos de trabalho em meio à pandemia.

da sua decisão de enviar para a Câmara a mensagem da suspensão “[...] dos contratos temporários em julho, deixando os educadores sem um mês de salário, com retomada das atividades e do pagamento apenas em agosto” (SINPRO-JF, 2020c, recurso online). Em nossa compreensão, tratou-se de uma medida contrária ao que até então vinha sendo posto e realizado pela prefeitura, deixando os profissionais da educação sem o mínimo de recursos para se manterem no mês, uma vez que seus salários já não estavam sendo pagos de forma integral, como destacado pelo Sinpro-JF (2020b).

A mensagem que se refere à suspensão temporária dos contratos – Mensagem nº 4408 – foi assinada pelo prefeito de Juiz de Fora no dia 29 de junho de 2020, logo após a reunião com o sindicato dos professores, na véspera da data do término dos contratos, encaminhada e protocolada na Câmara Municipal somente no dia 30 de junho¹⁷, ou seja, chegou à Câmara no prazo limite para ser apreciada pelos vereadores. Conforme descrito no documento:

[...] a medida há que ser analisada por esta insigne Câmara de Vereadores em consonância com os prazos preconizados na Lei nº 9.504/1997 e Resolução TSE nº 23610/2019, ainda vigentes. Neste oportuno, diante de tudo o que se afirmou, solicito de Colenda Casa Legislativa – valendo-me da disposição contida no art. 38 da Lei Orgânica do Município de Juiz de Fora – que o Projeto de Lei Complementar em questão seja apreciado em caráter de urgência (JUIZ DE FORA, 2020c, p. [4]).

Portanto, há indícios, com o fragmento acima e por meio de toda a movimentação da prefeitura com este prazo ínfimo para tomada de decisão por parte da Câmara Municipal, de que a intencionalidade da prefeitura era de suspender os contratos, assim como também de evitar a mobilização dos professores perante tal ação, mas o sindicato estava acompanhando bem de perto as ações da prefeitura e mesmo, num tempo pequeno, conseguiu juntamente com os professores realizar alguns movimentos, na tentativa de contornar tais medidas.

De acordo com o Sinpro-JF (2020c), a prefeitura foi bem afirmativa ao dizer que se a proposta não fosse votada pela Câmara Municipal até trinta de junho rescindiria os contratos definitivamente e sem previsão de retomada, por isso tal emergência da votação na Câmara. Ou seja, duas opções estavam postas para a situação dos professores contratados: ficarem sem o seu salário no mês de julho ou ficarem desempregados, o que gerou muita inquietação,

¹⁷ Os contratos temporários dos profissionais da educação da prefeitura de Juiz de Fora são válidos oficialmente até 30 de junho e renovados automaticamente até dezembro do ano vigente. Com a pandemia, esta ação que sempre foi automática ficou ameaçada, o que de certa forma pegou todos de surpresa, porque até então não havia nada oficial. Assim, o prazo máximo de votação na Câmara Municipal para se cumprir o que estava disposto na legislação municipal seria a data do término dos contratos.

ansiedade, angústia e insegurança perante à manutenção ou não dos contratos e das condições para a realização das atividades educacionais no município.

A partir das opções oferecidas pela prefeitura, algumas ações tiveram que ser pensadas e tomadas pela Câmara Municipal, na tentativa de amenizar um pouco os impactos emocionais, sociais e educacionais que tais condutas da prefeitura poderiam vir a causar na vida dos professores e na educação do município, principalmente num momento como este, de tantas incertezas, em que todos já estavam fragilizados devido à pandemia da Covid-19.

Por conta disso, a Câmara Municipal marcou uma audiência às pressas no dia 30 de junho¹⁸, uma audiência longa, pois houve muita discussão a respeito do assunto, chegando em sua decisão final a favor da suspensão dos contratos temporários, como sugerido pela prefeitura, mas propôs para este momento emergencial duas emendas aditivas ao Projeto de Lei Mensagem do Executivo 4408 de 2020, acrescentando ao Art. 1º o seguinte parágrafo:

§1º - Fica criado um auxílio emergencial em favor dos profissionais da educação do Quadro do Magistério Municipal contratados no valor do PRA de R\$1.445,00 (mil, quatrocentos e quarenta e cinco reais), a ser pago no mês de julho (JUIZ DE FORA, 2020d, recurso online).

E alterando o Art. 2º

§7º - Fica autorizada a suspensão dos contratos temporários por excepcional interesse publico, em caso de declaração de calamidade pública, excepcionalmente no ano de 2020, pelo período de 1º de julho a 31 de julho, com a retomada do vínculo contratual a partir de 1º de agosto de 2020 (JUIZ DE FORA, 2020e, recurso online).

Tais emendas visam assegurar o salário dos professores no mês de julho e também garantir a retomada destes no mês de agosto, diante da falta de clareza da mensagem nº 4408 (LEONEL, 2020). Veja a que ponto chegou a situação dos profissionais contratados da cidade de Juiz de Fora, em que foi preciso criar uma emenda para oferecer auxílio emergencial para os profissionais do magistério, uma falta de respeito muito grande com esses profissionais, por parte da prefeitura. É como se estivéssemos pedindo um favor aos vereadores para que recebêssemos de forma digna os nossos salários. Sem contar que se compararmos os salários

¹⁸ Audiência pública realizada no dia 30 de junho de 2020, para apreciação da mensagem nº 4408, apresentação das emendas e votação da suspensão ou não dos contratos. Essa audiência foi transmitida pela TV Câmara canal 35.1 e Disponível em: <http://www.camarajf.mg.gov.br/tvcamara.php>.

que são pagos aos contratados com os que são pagos aos efetivos, o trabalho daqueles sai muito mais barato para a prefeitura, o que de certa forma explica o grande número de contratados da rede, pois é mais viável mantê-los nessa condição do que realizar um concurso, sem contar os outros benefícios que os contratados não possuem. Santos, B. (2020, p. [32]) ressalta que a “[...] quarentena provocada pela pandemia é afinal uma quarentena dentro de outra quarentena” e isso pode ser visto naquele momento.

Muitas manifestações surgiram pelas redes sociais, por parte do Sinpro-JF, das escolas e dos professores neste período de tramitação das emendas na PJF. As escolas e os professores começaram a se posicionar e manifestar nas redes sociais, pois os profissionais da educação tinham a clareza de que as escolas estavam sem aulas presenciais há mais de três meses, isso era fato e merecia ser destacado. Essa conjuntura poderia de certo modo justificar a decisão da prefeitura, mas vale ressaltar que o fato de os professores estarem em casa não era porque eles não queriam trabalhar, mais sim por conta das orientações da OMS, por conta do decreto municipal 13.893 e pela imposição do momento vivenciado, frente à pandemia da Covid-19.

Mas mesmo perante a esses impasses, os professores se dispuseram, sem o mínimo de recurso e apoio por parte da Rede Municipal, a participar e a contribuir com um projeto que começava a surgir na Secretaria de Educação de Juiz de Fora, uma vez que a participação não era obrigatória e as atividades produzidas não seriam contabilizadas na carga horária de trabalho dos professores, pois ainda não havia um documento que regulamentava o trabalho nesse período de suspensão das aulas presenciais na cidade de Juiz de Fora. Portanto, o que estava em vigor era ainda o decreto 13.893.

Mesmo assim, os professores prepararam atividades a serem encaminhadas aos alunos, embora muitos deles diziam de sua indignação com a falta de respeito ao trabalho docente a partir da notícia de suspensão dos contratos no mês de julho. A partir de todo esse impasse que não definia ao certo a situação dos contratados, os professores e as escolas entenderam que as ações pedagógicas que vinham realizando se contrapunham à suspensão dos contratos, e então decidiram interromper as atividades que eram realizadas de forma voluntária até que a situação se resolvesse.

Enquanto isso, a prefeitura utilizava o tempo máximo que tinha para decidir se sancionava ou não as emendas, e assim resolver a situação dos contratados, o que originou muitas manifestações virtuais pelas redes sociais e causou muita apreensão aos professores, pois eles não sabiam se estavam empregados ou não. A decisão da prefeitura iria comprometer a ação pedagógica do município, uma vez que são cerca de 2.800 profissionais

na condição de contratados, o equivalente a um percentual elevado de profissionais que compõem o sistema de ensino municipal (SINPRO-JF, 2020c). Após longos dias de ansiedade e incertezas, a prefeitura se pronunciou por meio da Lei complementar nº116 e fez a opção por manter os contratos dos professores durante a suspensão das aulas na cidade, vetando o Art. 1º, parágrafo 1º, que discorre sobre o auxílio emergencial, mas garantiu as condições estabelecidas de pagar um salário correspondente ao Piso Nacional referente à jornada de trabalho de 20 horas, assim como também fazer o pagamento por CPF, independentemente do número de cargos (SINPRO-JF, 2020a).

Em meio a toda essa situação, surge o Projeto Cadinho de Prosa¹⁹, idealizado e construído pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE/JF) e lançado no mês de maio do ano de 2020, a fim de atender às necessidades no período de distanciamento social com a intencionalidade de prosseguir após o período da pandemia (LEONEL, 2020).

O Cadinho de Prosa, de acordo com Leonel (2020), é um projeto que tem como iniciativa reunir atividades que propiciem articulações pedagógicas em rede entre as escolas, os alunos e as famílias por meio de contação de histórias, sugestões de atividades, livros literários, entre outros. O pensamento que norteia o projeto é

[...] a concepção de conhecimento constelar, que apresenta a ideia de amplitude, da construção de culturas em épocas distintas e também na atualidade. “Nesse caminho de conhecimento múltiplo e variável, que possamos dar as nossas contribuições e, a partir disso, as crianças possam construir suas próprias experiências, os seus olhares e os seus modos de ver. O que é proposto como invenção e criação, a partir dos vídeos, da contação das histórias.” Outra intenção é que os próprios professores também compartilhem os materiais com os alunos, por meio de contatos que estejam disponíveis, sejam eles virtuais ou físicos, como o que é adotado em algumas escolas, que apresentam novidades, fazendo com que as atividades sejam levadas às casas dos alunos (RIBEIRO, 2020, recurso online).

Fica então explícita a concepção da Secretaria de Educação de Juiz de Fora para este momento vivenciado na pandemia da Covid-19 em relação à educação municipal, que é “[...] promover acolhimento e fortalecimento de vínculos envolvendo os bebês, crianças, alunos e alunas, bem como as suas famílias” (CADINHO DE PROSA, 2020, recurso online).

As ações deste projeto para tal finalidade perpassam pela ludicidade, pela narrativa, pela cultura, pela arte, numa perspectiva dialógica de linguagem, por considerar essas produções relevantes para as experiências humanas e assim manter o compromisso com a

¹⁹ O Projeto Cadinho de Prosa pode ser acessado na íntegra em: <https://sites.google.com/view/cadinho-de-prosa/p%C3%A1gina-inicial>.

educação pública (CADINHO DE PROSA, 2020). Esta foi a escolha e o posicionamento da Secretaria de Educação para a Rede Municipal neste período, pois, de acordo com a SE/JF, o

[...] formato de “aulas remotas” não atende a tais perspectivas, uma vez que ele supõe “aulas em tempo real, no mesmo horário, sob as bases da mesma disciplina e com os mesmos professores das “aulas presenciais”. Isto significaria pensar que apenas a transposição da aula física para a aula virtual promoveria aprendizagem e conhecimento. Pensamos que não é bem assim e por isto nos esforçamos em investir esforços na construção de uma proposição que preze experiências sensíveis, estéticas e plásticas, no encontro com os conhecimentos sistematizados (CADINHO DE PROSA, 2020, recurso online).

Tendo em vista a defesa e a prioridade da educação municipal, segundo o documento do Projeto Cadinho de Prosa, a contribuição dos educadores “[...] comprometidos e implicados com a escola pública e com a defesa dos direitos de aprendizagens de milhares de bebês, crianças, jovens e adultos [...]” (CADINHO DE PROSA, 2020, recurso online) será fundamental para desenvolver o projeto.

Portanto, para o efetivo desenvolvimento do projeto e para que ele estivesse pronto para ser implementado, será preciso o estabelecimento de parcerias da SE/JF com diretores, coordenadores, professores, demais funcionários envolvidos na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e também com outras instituições como, por exemplo, a UFJF (CADINHO DE PROSA, 2020).

O Cadinho de Prosa, segundo a Secretaria de Educação, propõe uma ação educacional que seja realizada em rede pelas escolas municipais e pelas creches, com o propósito de chegar até as crianças e também nas mãos dos professores. Nesse sentido, traça os seguintes objetivos:

orientar e instigar as instituições educacionais a pensarem seu papel nos modos de acolhimento e de construção e fortalecimento de vínculos frente à situação de Pandemia (COVID 19). valorizar diferentes saberes e conhecimentos compartilhados em família. valorizar e dar visibilidade para às habilidades, conhecimentos e saberes de professores e professoras. pensar nas intencionalidades pedagógicas e articulações que possam garantir vivências e aprendizagens significativas para bebês, crianças e jovens, integrados à rede municipal de educação que, por força da necessidade do isolamento social, tiveram as suas atividades escolares suspensas. apresentar e propor repertórios culturais importantes que integrem Vida, Arte e Conhecimento. construir possibilidades de aprendizagens na quarentena para educadoras e educadores. construir possibilidades de aprendizagens na quarentena para bebês, crianças, jovens e adultos. criar espaços de diálogo para a garantia dos direitos de aprendizagem de crianças, alunos e alunas da rede municipal, onde todos possam aprender com a crise sanitária instalada

no mundo globalizado. criar espaços de diálogos para que todos e todas, pequenos e grandes possam aprender com a crise sanitária instalada no mundo globalizado. construir caminhos para o retorno às aulas, pautados numa ação em rede, coordenada de forma que cada escola, creche e centros de atendimento especializado possam se apresentar na sua singularidade, porém dentro de uma perspectiva de unidade (CADINHO DE PROSA, 2020, recurso online).

A fim de alcançar os objetivos propostos, como já anunciamos, foram criadas quatro ações no projeto. A primeira delas – o **Cadinho de Prosa Digital** – apresenta um acervo composto por diversas linguagens, sobretudo nos campos das artes e cultura, e foi colocado no ar no mês de maio. A segunda – **Cadinho de Prosa TV** – trata-se de uma proposta de apresentar as práticas dos professores por meio de um canal aberto de televisão e, com isso, espera-se a democratização e o acesso à educação para todos, mas para isso é necessário fazer parcerias com instituições que trabalham com recursos audiovisuais, assim como também aguardar os materiais produzidos pelos professores para serem editados e, só então, colocados no ar. Esta ação ainda está em fase embrionária de desenvolvimento no momento de elaboração deste capítulo. O **Cadinho de Prosa Vídeos** – a terceira ação – está muito articulada ao lançamento da plataforma digital, quando professores enviavam produções de vídeos demonstrando um interesse de se aproximar dos alunos e de suas famílias, esta ação é constituída de vídeos elaborados por profissionais da rede. E, por fim, a quarta ação – **Cadinho de Prosa Webinar** – é composta por videoconferências que foram organizadas e elaboradas pela SE/JF com objetivo educacional e formativo para os professores, coordenadores, diretores, entre outros, com reflexões pautadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo da Rede Municipal (CADINHO DE PROSA, 2020). Parte do projeto já está em funcionamento, e outras ainda estão em fase de desenvolvimento.

O Cadinho de Prosa se fundamenta no dialogismo que se instala pelas relações sociais e a polifonia das criações e das interações sociais pelas diversas linguagens, ancorando-se em autores como Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin (CADINHO DE PROSA, 2020). De acordo com a Secretaria de Educação de Juiz de Fora, ao compartilhar as narrativas, os sujeitos que são anônimos podem assumir o seu protagonismo, pois acredita-se que quando se compartilha narrativas,

sobretudo, neste momento, estamos criando possibilidades de construção de perspectivas de retorno, de organização de espaços e tempos de acolhimento para as diferentes maneiras de sentir e de dizer sobre a experiência de viver uma pandemia, a qual será recobrada pela memória, de provocar transformações e de alargar as percepções de cada ser humano sobre seus

modos de ser e de estar no mundo (CADINHO DE PROSA, 2020, recurso online).

Esta é a proposta da Secretaria de Educação para o município de Juiz de Fora numa perspectiva de rede e ainda há, por parte da SE/JF, uma intenção de ampliar o projeto e torná-lo um programa de educação do município, diferenciando-o das aulas remotas (RIBEIRO, 2020). A participação dos professores, ou melhor, a parceria da escola no Cadinho de Prosa, como dito anteriormente, era de forma colaborativa e voluntária, em que as escolas organizavam algumas atividades como aquelas que já realizavam – por conta própria via *Facebook*, *WhatsApp* –, para alimentar o projeto, uma vez que o decreto 13.893 mencionava que “[...] ficam suspensas as atividades docentes na rede municipal por tempo indeterminado, o que corrobora a interpretação da não execução de trabalhos docentes no período” (SINPRO-JF, 2020b, recurso online), por isso o trabalho se configurava como voluntário.

Com o passar do tempo, o que ora foi anunciado como facultativo pela SE/JF, após a apresentação do projeto feita pela secretária e subsecretária de educação do município aos professores contratados por meio de uma *live* no dia 27 de julho de 2020, não mais se desenhava desta forma.

O Cadinho de Prosa que foi lançado e divulgado entre maio e junho não mais se configura como uma parceria voluntária, mas como algo obrigatório, se assim podemos dizer, primeiramente para os professores contratados, que tiveram no mês de julho – mês o qual os efetivos estavam de férias –, que acessar a plataforma *moodle* e produzir alguns materiais para alimentar o Projeto Cadinho de Prosa e também para justificar a manutenção dos contratos e dos salários que seriam recebidos por eles no mês de julho.

Porém, num “[...] momento em que os profissionais da Educação são vítimas de ataques diversos por parte da PJF, com redução salarial e suspensão de direitos, mostra-se controversa e inaceitável a tentativa de impor à categoria realização de trabalho efetivo” (SINPRO-JF, 2020b, recurso online). O projeto ainda se encontrava em pleno planejamento e construção, acreditamos que entrará em funcionamento de forma mais concreta e efetiva apenas no segundo semestre de 2020.

No início de agosto, foi publicada a portaria nº 4212, da SE/JF²⁰, que trata da regulamentação das atividades dos professores, coordenadores, entre outros que atuam nas escolas da rede para o período de suspensão das aulas presenciais devido à Covid-19, pois até

²⁰ Esta Portaria nº 4212 encontra-se nos atos do governo do município de Juiz de Fora. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=77582.

então não se tinha uma regulamentação clara no município para o desenvolvimento das atividades, ficando a cargo de cada escola o direcionamento do trabalho, não se configurando como algo obrigatório, pois o que se tinha até então era o decreto 13.983.

A partir da portaria nº 4212, as ações propostas pela SE/JF começaram a caminhar a passos largos, fazendo com que escolas e professores começassem a se organizar e planejar atividades e ações em torno do Cadinho de Prosa e dos projetos específicos de cada escola, de forma rápida e em tempos muito reduzidos. A elaboração da portaria, a nosso ver, foi uma forma de sistematizar o trabalho dos profissionais da educação em prol do projeto Cadinho de prosa, que precisava ter início, e também prestar contas à sociedade e ao poder público sobre o trabalho docente no município.

Diante de toda discussão até aqui apresentada, a seguir serão abordadas de forma mais específica as ações de uma determinada escola municipal de JF, em fase inicial da pandemia de Covid-19.

4.2.2 As ações de uma escola municipal da cidade de Juiz de Fora em tempo de pandemia da Covid-19

Com todas as mudanças por conta da pandemia, as coisas ficaram um pouco diferentes nas escolas, porque se antes eram os alunos que as procuravam, que iam até elas, agora neste novo contexto pandêmico e que as escolas encontram-se fechadas, são elas que precisavam ir ao encontro dos alunos, ou seja, elas precisavam chegar aos alunos. As escolas precisaram se metamorfosear, segundo Nóvoa (2020). Este lugar que era um espaço físico, cheio de interações, de socialização, de afetos, de acolhimento, de múltiplas aprendizagens, de comida boa, de cuidados que extrapolavam o processo de ensino-aprendizagem, não tem sido mais possível de acontecer por conta da pandemia, por isso a necessidade de criar novos espaços e meios para não perder o mínimo que seja de uma relação com os alunos. A pandemia acelerou a urgência de mudanças, de acordo com Nóvoa (2020), para os professores, escolas, alunos e famílias.

As escolas da rede municipal ainda não haviam recebido uma orientação oficial da SE/JF de como atuar neste novo tempo, no qual a pandemia já se fazia presente no município, mas a preocupação de como estariam as crianças existia por parte das escolas e dos professores. Será que elas estão se cuidando? Será que têm alimentos? Será que querem voltar às aulas? Será que querem voltar para quê? Para ver os amigos... pelos professores... pela merenda? Será que querem voltar? Então, o que podemos fazer por elas? Como podemos

pensar em ações pedagógicas e que ações no contexto de famílias em situação de vulnerabilidade social e econômica neste momento? Como podemos nos fazer presentes neste contexto de distanciamento social na vida dessas crianças?

Para Santos, B. (2020), durante a pandemia, muitas famílias tiveram que fazer a opção sair para trabalhar e se expor ao vírus para conseguir colocar comida na mesa ou ficar em casa com seus familiares na tentativa de protegê-los, ou até mesmo ficar com seus filhos ensinando-os a tarefa de casa, por exemplo.

Pensando nisso, mesmo que timidamente, começaram a ser pensadas formas e ações para serem realizadas durante a pandemia com as crianças e suas famílias, pelas escolas da rede municipal, surgindo então várias ações por parte delas. Cada uma trabalhou de uma forma, cada uma deu o tom que achava ser necessário na retomada do contato com alunos e famílias.

As iniciativas da escola municipal Esplendor²¹ deram início em abril, tudo organizado por meio de grupo de *WhatsApp* tendo como primeira ação uma campanha para arrecadação de cestas básicas com a finalidade de atender as famílias, por termos o conhecimento da fragilidade social e econômica das crianças atendidas pela escola. Afinal, “[...] se as escolas fecham, acaba a merenda escolar que garantia a sobrevivência das crianças [...]” (SANTOS, B., 2020, p. [19]), realidade de muitos desta escola. Com a mobilização, participação e esforço dos profissionais da escola e amigos, foram arrecadadas 144 cestas básicas, o que possibilitou atender a todos os alunos. Além das cestas básicas, foram doadas também máscaras para as famílias, pois muitas não possuíam este item essencial para evitar a transmissão do vírus.

Esta ação foi realizada pela escola apenas no mês de abril, com intuito de suprir uma necessidade emergencial, para que as crianças não ficassem sem alimentação naquele mês, uma vez que grande parte delas faz suas principais refeições na escola e que no mês seguinte a prefeitura iria distribuir o vale-alimentação no valor de R\$ 50.00 para as famílias cadastradas no Programa Bolsa Família.

Uma segunda ação da escola, já no mês de maio, foi o convite para uma reunião virtual – a primeira após a suspensão das atividades presenciais – com a finalidade de reunir o corpo docente para saber como estavam e passar algumas orientações para que construíssem ações pedagógicas em conjunto. O principal objetivo era o de aproximar os alunos da escola para não perder o vínculo entre eles e a instituição.

²¹ Por questões éticas, o nome usado para apresentar as ações da escola é fictício, visando resguardá-la, uma vez que esta foi a escola utilizada para geração de dados desta pesquisa.

Nesta reunião, foi proposta a criação de uma terceira ação preparada e realizada pela escola no final de maio e início do mês de junho: a elaboração de um Kit que seria enviado para casa de cada aluno. Neste kit, havia máscaras, lápis de cor, massinha, cola, lápis, borracha, palitos de picolé e um livrinho de atividades que foi preparado pela escola com jogos e atividades, tudo de forma lúdica.

Para a elaboração do livrinho de atividades, foi solicitada a contribuição dos professores em sua produção, compatível com suas respectivas turmas. Houve várias propostas advindas deles e enviadas para coordenação e direção da escola, as quais avaliariam as atividades e posteriormente fariam uma seleção de quais estariam aptas para compor o material. Algumas poucas atividades elaboradas pelos professores foram utilizadas e a maioria foi descartada na versão final. O critério de seleção por essa ou por aquela atividade não foi apresentado aos professores, somente o produto final. Juntamente ao kit, havia também um recadinho de cada professora da turma e da equipe diretiva da escola. Este material foi elaborado na intenção de reestabelecer o vínculo com as crianças de forma acolhedora, afetuosa e lúdica e não do ponto de vista do conteúdo. O Kit foi entregue na casa de cada criança via motoboy, com todas as medidas de segurança respeitadas.

Ainda referindo-se ao mês de junho, foi realizada uma segunda reunião, agora não mais um convite, como na primeira, mas sim uma convocação da escola e ainda com um destaque no momento do comunicado de que a participação na reunião seria lançada no ponto, portanto, a presença de todos era obrigatória. Mas como já dito, nessa data ainda não havia um documento regulamentador do trabalho não presencial, então tal ação de obrigatoriedade e até mesmo o lançamento ou não no ponto não deveria ter esse tom. A necessidade e decisão de realizar esta reunião com o corpo docente da escola ocorreu após o acontecimento da reunião de diretores e de coordenadores com a SE/JF, tendo em vista ser repassadas as orientações recebidas pela Secretaria de Educação.

Nesta reunião, foram vários os aspectos abordados, primeiramente, a apresentação pela escola do Projeto Cadinho de Prosa da SE/JF com suas propostas e ações, outro aspecto foi orientar os professores sobre a participação nas *Webinars* – formações oferecidas online pela SE/JF – que a princípio não eram abertas a todos, era preciso fazer uma inscrição e esta formação comportava cerca de 250 participantes apenas, número muito pequeno de vagas em relação ao quadro de profissionais da rede, o que limitava a participação nas formações que eram oferecidos pela Secretaria de Educação. Como até então a participação nessas formações ficava por conta de cada professor, talvez pela SE/JF não acreditar no interesse do professor em participar em formações, por sua vez, tinha-se a limitação do número de vagas.

Outro aspecto abordado na reunião foi a produção dos materiais para alimentar o Cadinho de Prosa e também as redes sociais da escola, como o *Facebook*, por exemplo. Como pode ser visto, quase todos os assuntos da reunião foram em torno do projeto da SE/JF. Após longas falas sobre o projeto, sobre o posicionamento da Secretaria de Educação de Juiz de Fora e os caminhos que a escola precisava prosseguir, decidiu-se qual seria o tema gerador para o desenvolvimento e o prazo para a realização e entrega das atividades. Quando a proposta foi apresentada, alguns questionamentos surgiram, principalmente quanto à produção dos materiais para o Cadinho de Prosa. A reunião foi longa e com muitas discussões, pois, como já dito, junho foi um mês de grandes impasses em relação à permanência dos contratos de professores e coordenadores.

A princípio, o pensamento foi de que esta seria uma estratégia da prefeitura ou da SE/JF para se criar um banco grande de materiais para o projeto – uma vez que são muitos professores e coordenadores na rede – e assim o volume de atividades daria para alimentar o Cadinho de Prosa por um bom tempo, justificativa para a suspensão dos contratos, pois com o banco de atividades pronto e as atividades sendo realizadas remotamente por conta da pandemia, a prefeitura poderia contar apenas com os professores efetivos que continuariam suas atividades com o suporte do material já produzido. Este pensamento ocorreu devido às inúmeras tentativas e medidas que foram sendo tomadas pela prefeitura com a finalidade de suspender os contratos e, além disso, também devido ao silenciamento por longos meses da SE. Além disso, para a prefeitura ainda seria uma forma de economizar à custa do trabalho já produzido pelos professores contratados.

De acordo com o Sinpro-JF (2020b, recurso online), “[...] Ao anunciar o projeto “Cadinho de Prosa”, a SE/JF expõe as particularidades do mesmo e de sua implementação, mas, em nenhum momento, descarta seu papel educativo e formativo, muito menos deixa de reconhecer que é trabalho docente”, o que veio justificar e corroborar o pensamento inicial.

Ainda nesta reunião de junho, ficou decidido que permaneceria a decisão de elaborar as atividades enquanto os vínculos fossem mantidos, mas caso os contratos fossem suspensos, as atividades e ações propostas pela escola seriam interrompidas, pois a escola entende e compreende que não é possível realizar um trabalho de qualidade mesmo que remotamente com um número muito reduzido de profissionais, sendo que 70% dos profissionais desta escola são contratados e que com isso as ações pedagógicas seriam prejudicadas.

Após esta reunião, os professores saíram com a tarefa de produzir uma atividade para o *Facebook* da escola e uma para o Cadinho de Prosa, que deveriam ser entregues até o dia 1º de agosto. Essas proposições de atividades foram feitas no final do mês de junho, ou seja, se a

atividade deveria ser entregue no primeiro dia do mês de agosto, teriam que ser elaboradas em julho, mês este que se refere às férias na rede municipal de Juiz de Fora.

As demais ações da escola começaram a se intensificar no início de agosto, quando aconteceu mais uma reunião, como desdobramento da reunião de diretores do município, a qual apresentou orientações para as escolas discutirem com suas equipes, no sentido de que as ações propostas por elas caminhassem articuladas com o Cadinho de Prosa da SE/JF, pois de acordo com orientações advindas da reunião de diretores este seria um trabalho alternativo para todos os profissionais da educação no momento.

A reunião da escola com tais orientações ocorreu no dia 7 de agosto de 2020 – uma sexta-feira – de caráter obrigatório, em que foram apresentadas as proposições da SE/JF com seus direcionamentos e solicitando, por exemplo, aos professores, os que eram referência de turma, a elaboração de propostas de aula referentes ao mês de agosto. Até aí tudo certo, pois isso já fazia parte das atividades docentes, porém, o tempo para que os professores realizassem a atividade era muito curto, pois o planejamento e as atividades deveriam estar nas mãos das coordenadoras no dia 12 de agosto, ou seja, cinco dias apenas para planejar e elaborar as atividades, isso contando o final de semana, pois se fossem contar somente os dias e carga horária de trabalho seriam somente três dias para a produção. Isso porque o prazo para entrega dos planos de trabalho da escola para a SE/JF se encerrava no dia 17 do mesmo mês e a escola ainda precisaria compilar os dados numa planilha com o plano de trabalho de todos os professores para enviar. Além disso, o material precisaria ser impresso e disponibilizado para as crianças ainda na primeira quinzena de agosto, o que exigiu um grande esforço por parte de todos. A escola fez a opção pela elaboração de materiais impressos, pois não tinha o mapeamento do acesso das crianças aos recursos digitais.

Como visto, o tempo estava apertado para todos. Mas como agora havia a publicação da portaria nº 4212, que regulamentava as atividades docentes enquanto as aulas presenciais estavam suspensas, muitos extrapolaram seus limites, ficaram horas e mais horas sentados à frente do computador, deixando seus outros afazeres, por medo de perder seus empregos ou receberem punições, pois estava definido que

Parágrafo único. O descumprimento dos deveres estabelecidos no art. 4º será considerado falta injustificada tendo como parâmetro o prazo a que se refere a ação que o servidor deixou de cumprir: a) O não comparecimento em reunião virtual caracteriza falta injustificada relativa ao dia marcado para a realização da mesma; b) A ausência de entrega de atividade ou relatório no prazo estabelecido caracterizará falta injustificada durante o período em que

o servidor deveria ter desenvolvido a atividade (JUIZ DE FORA, 2020g, p. [2]).

Como forma de manter os seus postos de trabalho e para não correr o risco do ponto ser cortado, a opção foi realizar as atividades nos prazos estabelecidos. Após a publicação da portaria nº 4212, o trabalho foi intensificado ainda mais, com reuniões semanais, planejamentos, preparação de atividades tanto impressas quanto para as redes sociais, preenchimento de planos de trabalho no formulário *Google*, realização de levantamento de dados dos alunos que tinham ou não acesso à internet, ligações para famílias comunicando sobre a retirada do material que foi elaborado pela escola, realização de entregas de materiais para os alunos de forma presencial pelos docentes, participação em *webinar* da SE/JF, enfim, essas e tantas outras atividades surgiram e foram sendo realizadas.

Sem contar os e-mails e mensagens de *whatsApp* recebidos por parte da escola que não paravam de chegar, às vezes em horários que não eram os de trabalho, até sábado, domingo e à noite, eles eram recebidos. A partir de então,

Art. 1º Os Professores Regentes A e B e Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora passarão a exercer suas atribuições por meio do Regime Extraordinário de Atividades regulado por esta Portaria enquanto permanecer a suspensão das aulas presenciais nos termos do Decreto nº 13.975, de 12 de junho de 2020 com suas alterações posteriores (JUIZ DE FORA, 2020g, p. [1]).

Além disso, conforme o artigo 4º desta mesma portaria, é também dever do “[...] servidor em Regime Extraordinário de Atividades regulado por esta Portaria: I - Acessar a plataforma *Moodle* e cumprir as atividades propostas no prazo estabelecido” (JUIZ DE FORA, 2020g, p. [2]).

A equipe diretiva criou várias estratégias de trabalho para a escola, fazendo uma supervisão rigorosa das atividades e cobrava de forma incisiva o cumprimento dos prazos e ações que foram propostos e solicitados por ela. As escolas também sofriam pressão a todo tempo por parte da Secretaria de Educação e por isso precisava prestar conta a todo o momento para a SE/JF, principalmente do cumprimento da carga horária de trabalho dos docentes.

Buscando explorar um pouco mais a temática posta nesta pesquisa, será apresentado a seguir o trabalho docente num ano inusitado, com a chegada pandemia da covid-19.

4.2.3 O trabalho docente num ano atípico de pandemia

Durante a pandemia, como já dissemos, muitas mudanças aconteceram repentinamente e não poderia ser diferente em relação ao trabalho docente, pois os professores precisaram de se adaptar de forma inesperada a este novo formato de ensino que surgiu. Porém, não se pode transferir a responsabilidade apenas para os professores; neste momento em que é emergente o ensino remoto, se faz necessário oferecer subsídios, orientações claras e objetivas, formações de como lidar com os recursos tecnológicos e com as plataformas para que assim os professores possam transformá-los em instrumentos de trabalho.

Formar o professor é mais que oferecer *webinars* e reuniões de forma impositiva, é mais que isso. Segundo Nóvoa (2020), formar professores é dar voz, é dar autonomia, é dar um lugar na sociedade, é dar lugar nas políticas públicas, é dar lugar na organização do currículo, é dar lugar... e não somente fazer críticas, mas enunciar e valorizar o trabalho que é desenvolvido por eles. Essas seriam medidas mais sensatas e humanas para com estes profissionais, sendo que tais medidas podem contribuir não somente no processo de ensino-aprendizagem, que afeta os alunos, mas também pode evitar futuras consequências na saúde mental, na falta de motivação e de engajamento dos professores no desenvolvimento do seu trabalho.

A luta, o esforço e a dedicação para manter o ensino nesse ano totalmente atípico têm sido enormes, pois como todos, os professores também foram pegos de surpresa, a “[...] maioria de nós nunca estudou para dar aulas à distância. Aprendemos na marra, no susto. Nossa casa se transformou em estúdio. Nosso celular em instrumento de trabalho [...]” (FRIGGI, 2020, recurso online).

O celular, por exemplo, antes nas aulas presenciais, sequer podia ficar ligado durante as aulas, ou no máximo no silencioso, e agora passa a ser instrumento de trabalho do professor (FRIGGI, 2020). Hoje, ele também precisa ficar desligado ou no silencioso, mas não no sentido de atrapalhar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, mas sim porque às vezes pais, alunos e até mesmo a escola não respeitam os horários de trabalho e a privacidade dos docentes, por estarem realizando suas atividades em casa.

Neste período, os professores têm assumido muitas frentes de trabalho e a todo o momento chegam novas exigências, como preparar aulas, materiais para ser impressos, assistir *lives* e mais *lives* de formação, fazer atividades em plataformas *moodle*, entre outras. São múltiplas as atividades que surgiram num curto prazo de tempo para o professor realizar, como pode ser visto, por exemplo, nas ações exigidas pela Secretaria de Educação de Juiz de

Fora. Parece que tudo que não foi realizado por conta daquele silenciamento inicial da SE/JF, agora, num curto prazo de tempo, querem atribuir a conta para a escola e professores, deixando-os sobrecarregados.

Alguns recursos tecnológicos foram disseminados neste momento de pandemia, como forma emergencial de trabalho educativo. O que defendemos é a utilização desses recursos como forma de contribuir com o trabalho docente, permitindo que os professores se tornem atores do seu trabalho, e não o contrário, serem ameaçados e escravizados por eles, pois como destaca Nóvoa (2020), isso que vem sendo posto e visto acontecer pode ser denominado de tudo menos de educação, pois educação se faz na relação humana entre professor/aluno e entre alunos e alunos nas interações, com a escola e os professores no centro neste processo.

Os recursos tecnológicos nas mãos dos professores, utilizados como instrumentos, são necessários, isto é fato, porém, o que vem sendo posto, a forma como estes recursos vêm sendo colocados para os professores, com discursos advindos de diversos setores, principalmente de empresas que querem com isso ganhar espaço para a privatização e implementação do ensino remoto de forma permanente, é que não pode ser concebido.

Mesmo diante de “[...] um cenário com características inéditas, os professores seguem sendo o ativo mais importante para enfrentarmos os desafios educacionais que se apresentam agora e que, muito provavelmente, só aumentarão no futuro breve” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020b, p. 14). Sendo assim, apoiar o professor, seja pessoal ou profissionalmente, é algo fundamental, não somente em tempos de pandemia, mas principalmente agora, numa condição surgida repentinamente e que exigiu mudanças rápidas. Afinal, foram os professores que salvaram a profissão docente neste momento de pandemia, e não às instituições (NÓVOA, 2020).

Ainda que com seus formatos modificados, o trabalho do professor ainda assim continua sendo central, independente da estratégia utilizada para o ensino, ou seja, mesmo as atividades sendo transferidas para os ambientes domésticos, mesmo com as tentativas de sucatear o trabalho docente, os professores continuam sendo essenciais no processo ensino-aprendizagem. Este tempo de quarentena mostrou que

[...] a docência não é trabalho de amadores. Mostrou a importância da mediação pedagógica profissional na relação de aprendizagem. Mostrou a dedicação dos professores, que têm se desdobrado para dar aula, acompanhar as necessidades dos alunos e também de suas famílias. Existem muitos problemas a serem resolvidos na escola pública brasileira, mas não é atacando-a nem privatizando-a que estaremos defendendo o direito universal da educação; pelo contrário, estaremos excluindo cada vez mais a maioria

das crianças e jovens da possibilidade de acesso a um conhecimento socialmente referenciado e de construção de sua autonomia (KRAWCZYK, 2020, recurso online).

Para encerrar este capítulo, apresentamos a síntese dos principais aspectos que foram discutidos em seus subcapítulos.

4.3 SÍNTESE DO CAPÍTULO

4 UM NOVO TEMPO: NOVAS FORMAS DE SER E ESTAR NO MUNDO FRENTE À PANDEMIA DA COVID-19



4.1 AS PANDEMIAS E SEUS PERCURSOS AO LONGO DA HISTÓRIA

- O termo pandemia, segundo a OPAS (2020), é utilizado para caracterizar uma determinada doença que se espalha rapidamente por uma grande extensão geográfica. O que é marcante numa pandemia é seu enorme potencial de contágio e disseminação.
- As pandemias não são preocupações recentes, elas estiveram presentes na história da humanidade, como por exemplo, Peste Justiniano, Peste Negra, Gripe Russa, Gripe Espanhola entre outras.
- Na história das pandemias, existem várias diferenças, o número de mortes e duração, por exemplo, mas há semelhanças quanto à desordem social e à mudança de comportamento que elas provocam.



4.1.1 Os dados da atual pandemia no mundo e no Brasil: disseminações e recomendações

- No mês de julho de 2020, os casos de coronavírus no mundo chegaram a 12.102.328, num total de 551.046 óbitos.
- No Brasil, foram registrados 1.453.369 casos e 60.713 mortes.
- Em Minas Gerais, são 82.010 casos de Covid-19 e 1.752 óbitos.
- Na cidade de Juiz de Fora, foram 2.778 casos confirmados e 89 o número de vidas perdidas por causa da pandemia do coronavírus até julho.
- A disseminação do vírus ocorre de pessoa para pessoa, por meio do contato físico com pessoas contaminadas pelo vírus, isso é o que se sabe até o momento.
- A recomendação que se tem para evitar a contaminação e a disseminação do vírus é o distanciamento social, o uso de máscara e a higienização, pois ainda não se tem uma vacina contra a Covid-19.



Continua...

4.2 A COVID-19 E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL

- No mundo, com o fechamento das escolas, aproximadamente 1,5 bilhões de alunos ficaram sem aula, em mais de 160 países que fizeram a opção pelo fechamento das escolas.
- Aqui no Brasil, a maioria, senão todos os estados e municípios, fez a opção por fechar as escolas, públicas ou particulares (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020).
- Com isso, novas ações e estratégias precisaram ser pensadas para este momento de excepcionalidade pelas redes de ensino.
- As ações foram tomadas de modos e em tempos diferentes entre as redes estaduais e municipais, pois a decisão de quais estratégias e quando adotá-las ficou a cargo dos estados e municípios, não tendo um direcionamento claro por parte do Ministério da Educação.
- Já na rede particular, mesmo antes do decreto oficial do fechamento das escolas, a FENEP traçou orientações com o intuito da rede particular se organizar para a utilização de recursos tecnológicos, e com isso foi possível a implementação do ensino remoto rapidamente pelas escolas particulares.
- Essa dinâmica educacional que está presente na pandemia veio desnudar a desigualdade social que assola o Brasil há séculos.
- Tais estratégias adotadas como emergenciais têm se tornado tendência e podem gerar várias consequências à educação brasileira, tanto a curto quanto a longo prazo.



Continua...

4.2.1 Os desdobramentos do novo contexto e as ações educacionais em tempos de pandemia no Estado de Minas Gerais e na cidade de Juiz de Fora

- Para atender os 1.846.829 alunos matriculados na rede estadual de educação, foram criadas três estratégias para este tempo de pandemia, o Plano de Estudo Tutorado (PET); o programa de TV “Se liga na Educação” e o aplicativo Conexão Escola, sendo estas ações implementadas em maio, dois meses após o fechamento das escolas.
- As ações foram todas propostas para serem realizadas remotamente, mas houve momentos de tensão por conta de algumas orientações recebidas.
- As ações escolhidas pela secretaria estadual de educação sofreram várias críticas, principalmente em relação à qualidade dos materiais e das vídeoaulas produzidas.
- Foram muitos discursos produzidos em torno dos insucessos dos professores em relação ao uso dos recursos remotos.
- Mas por trás desse discurso, vinha sendo posto o discurso do ensino híbrido, ou das salas invertidas, que necessitaria da participação mínima do professor.
- Esses discursos fizeram os professores mesmo sem formação fazerem uso desses recursos em tempo acelerado.
- Na cidade de Juiz de Fora com o fechamento das escolas foram 41 mil alunos da rede municipal que ficaram sem aula. Houve um longo período de silenciamento por parte da secretaria de educação municipal em relação a quais ações seriam realizadas no município.
- Por conta desse silenciamento da SE/JF começaram a surgir algumas ações por parte das escolas via *Facebook* e *WhatsApp* a fim de estabelecer um contato com os alunos.
- Nos meses de abril e maio, ecoaram rumores de que os contratos dos professores seriam suspensos. Até que em junho surge oficialmente a mensagem nº 4408 que trata da suspensão dos contratos de 2.800 profissionais da educação o que gerou muita angústia e insegurança tanto em relação às ações educacionais quanto salariais. Chegou ao ponto de pensarem até num auxílio emergencial para os professores.
- É neste contexto que surge a estratégia de ação do município, o Projeto Cadinho de Prosa da secretaria de educação com suas quatro ações: o Cadinho de Prosa Digital, Cadinho de Prosa TV, Cadinho de Prosa Vídeos e o Cadinho de Prosa *Webinar*, com uma proposta de narrativas, no intuito de promover acolhimento e fortalecer os vínculos com as crianças e as famílias, tudo de forma bem lúdica, nada conteudista.
- Este projeto foi lançado no mês de maio, mas começou a ter mais visibilidade em julho, quando começou a ser obrigatório o trabalho dos professores em prol do projeto.
- O projeto Cadinho de Prosa ainda não está com suas quatro ações em funcionamento, mas agora com a publicação da portaria nº 4212 da SE/JF que regulamenta as atividades docentes acreditamos que ele estará pronto para lançar voo.



Continua...

4.2.2 As ações de uma escola municipal da cidade de Juiz de Fora em tempo de pandemia da Covid-19

- As iniciativas da escola Esplendor iniciaram-se em abril, com a arrecadação e doação de cestas básicas para as crianças da escola.
- Após esta ação, veio outra no mês de maio, um convite para uma reunião virtual, a fim de saber como estavam os professores e também para passar algumas orientações para a construção de ações pedagógicas para a escola.
- Desta reunião surgiu a terceira ação: a elaboração do Kit que seria enviado para cada criança, sendo esta proposta realizada no final de maio e início de junho.
- Ainda no mês de junho, outra reunião aconteceu, mas agora não mais um convite e sim uma convocação, com um tom ameaçador.
- Nesta reunião, foi apresentado pela escola o Cadinho de Prosa e suas especificidades e solicitado a produção de materiais para alimentar o projeto e as redes sociais da escola. Esta reunião foi longa e gerou questionamentos e inquietações devido às solicitações que foram postas.
- Os prazos e as cobranças para a realização e entrega das inúmeras atividades foram curtos, gerando angústia e muita ansiedade.
- Mas todos correram contra o tempo para realizar todas as atividades em tempo hábil, pois poderiam sofrer punições, amparadas na portaria 4212, que regulamentava o trabalho.



4.2.3 O trabalho docente num ano atípico de pandemia

- Mudanças aconteceram repentinamente e não foi diferente com o trabalho docente. Os professores precisaram se adaptar de forma rápida ao novo formato de ensino que surgiu.
- Mas não pode ser transferida a responsabilidade desse ensino remoto apenas para o professor.
- É preciso oferecer subsídio para que ele possa desenvolver seu trabalho, de forma humanizada e não de modo opressor, pois a maioria deles nunca tinha trabalhado nesse formato.
- Portanto, apoiar o professor é fundamental, não só em tempos de pandemia, mas principalmente neles, devido às constantes mudanças.

Procurando explorar ainda mais as discussões expostas até aqui, no próximo capítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa desenvolvida com professoras de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.

5 A PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“O homem está repleto, a cada minuto, de possibilidades não realizadas”. (VYGOTSKI, 2003 apud CLOT, 2010, p. 31).

Para Moreira e Caleffe (2008), planejar a pesquisa é algo fundamental, pois ao planejar, é possível definir o que pesquisar, como gerar e analisar os dados, por isso será apresentado aqui como foi desenvolvida nossa pesquisa e como buscamos chegar aos resultados a partir dos objetivos que elegemos para este trabalho.

Conforme já mencionado no segundo capítulo deste texto, o nosso aporte teórico-metodológico de base é o Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (BRONCKART, 1999, 2006a, 2006b, 2008; MACHADO, 2009a, 2009b), o qual está comprometido, dentre outros aspectos, em pesquisar o trabalho docente numa perspectiva dialógica e interacionista. A partir da concepção adotada por essa corrente e devido ao ISD buscar compreender a relação entre a linguagem e o trabalho, de forma mais específica o trabalho docente, é que nos ancoramos a esse aporte teórico-metodológico, pois, para nós, a linguagem é elemento constitutivo do trabalho docente.

Juntamente ao ISD, buscamos estabelecer um diálogo que achamos profícuo com estudos realizados por pesquisadores da Clínica da Atividade (CA) (CLOT, 2006a; 2010), sobretudo ancoradas em dois princípios. O primeiro trata-se da inspiração da Clínica da Atividade, iniciada por Clot, na teoria histórico-cultural de Vigotski, uma das bases do ISD, e o segundo é que, epistemologicamente, a CA fundamenta-se em Bakhtin e em Vigotski, também bases epistemológicas do ISD, o que nos aproxima das concepções de trabalho, numa perspectiva dialógica e interacionista, diretamente relacionada ao gênero da atividade.

Além disso, visualizamos a Clínica da Atividade como um campo que se preocupa com o trabalho docente e com o professor, pois ela tem como interesse central instrumentalizar o profissional para que ele transforme o seu contexto de trabalho (CLOT, 2010). É importante destacar que a CA é um campo de pesquisa recente, segundo Clot (2017), porém apesar de ser uma base teórico-metodológica ainda em construção, já mostra avanços nos últimos anos, sobretudo na França e também no Brasil. A Clínica da Atividade vem apresentando resultados importantes de pesquisa, o que comprova o caminho promissor da teoria.

Também estabeleceremos um diálogo com a Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004), a qual se volta aos aspectos relacionados ao trabalhador no seu ambiente de trabalho. O

diálogo entre o ISD, a Clínica da Atividade e a Ergonomia da Atividade irá contribuir para uma interpretação mais instrumentada da proposta desta pesquisa. A pesquisa será conduzida por este aporte teórico-metodológico, que consideramos o mais apropriado quando se refere a uma investigação que assume uma perspectiva sociointeracionista e dialógica.

Para atender à proposta desta pesquisa, este capítulo se desdobrará da seguinte forma: inicialmente exibiremos os caminhos metodológicos, em que expomos resumidamente o percurso metodológico e a técnica de geração de dados pela qual a pesquisa percorreu, posteriormente, apresentamos o cenário da pesquisa: lugar de lotação das professoras. Em seguida, a constituição do grupo de professoras com quem conversamos e a descrição dos seus perfis, posteriormente a este subcapítulo os procedimentos metodológicos para geração dos dados numa abordagem quantitativa e qualitativa, na sequência, a questão e os objetivos propostos, o procedimento de análise dos dados utilizado por nós, nos diálogos produzidos através das entrevistas: os Segmentos de Orientação Temática (SOT) e Segmentos de Tratamento Temático (STT) Bulea (2010) e, por fim, a síntese.

Nesse sentido, para a realização do estudo empreendido, serão utilizadas estas abordagens teórico-metodológicas que consideramos de grande relevância e que sustentam as discussões levantadas. Apresentamos a seguir os caminhos metodológicos pelos quais perpassaram a pesquisa.

5.1 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para atender à proposta da presente dissertação, utilizamos, inicialmente, uma revisão da literatura que é parte constitutiva deste processo (AMIGUES, 2004; BRONCKART, 2006a, 2008; CLOT, 2006a, 2010; MACHADO, 2009a, 2009b). Posteriormente a revisão da literatura, realizamos como procedimento metodológico para geração de dados a aplicação de um questionário aos professores da escola e uma entrevista não-estruturada realizada individualmente com as professoras selecionadas como participantes.

Após a imersão no campo com a realização das entrevistas, se fez necessário contarmos também com a pesquisa documental, mais especificamente com o Projeto da Secretaria de Educação do Município de Juiz de Fora – Cadinho de Prosa e os documentos que norteavam as atividades das professoras que se voluntariaram.

Como ressaltam Moreira e Caleffe (2008, p. 75), os “[...] passos para a realização de uma pesquisa documental são os seguintes: a) determinar os objetivos da pesquisa; b) escolher os documentos; c) acessar os documentos; d) analisar os documentos; e e) redigir o relatório”.

Por pretendermos adotar esses passos com os documentos escolhidos em relação à questão levantada, reconhecemos essa metodologia adequada. Esta análise de documento será articulada às entrevistas no capítulo de análise, mas não será central neste trabalho. E como metodologia de análise dos dados, nós recorreremos aos Segmentos de Orientação Temática e aos Segmentos de Tratamento Temático.

Seguimos também com todos os procedimentos para obtenção da autorização das professoras voluntárias, com a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e da escola, com o Termo de Consentimento Informado (TCI). Em função disso, os nomes das participantes da pesquisa e o da escola da qual elas fazem parte serão modificados para assegurarmos o anonimato de todos. Como posto, solicitamos a permissão da utilização dos dados e garantimos o anonimato tanto das professoras, quanto da própria instituição de ensino. Após os aspectos apontados neste subcapítulo, seguiremos com o cenário da pesquisa: lugar de lotação das professoras.

5.1.1 O cenário da pesquisa: lugar de lotação das professoras

A pesquisa foi realizada com professoras de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora/MG, Escola Esplendor²², que atende da Educação Infantil ao Ensino fundamental I – 1º período ao 5º ano – no formato de tempo integral. Tal escola situa-se na região sul da cidade, mas atende a diferentes bairros, oito da região sudeste; quinze da região sul e três de outras regiões. A escola tem um total de cento e trinta e nove crianças, subdivididas em cento e quatro famílias, de acordo com dados obtidos pela direção da escola, sendo que boa parte dessas famílias é constituída por pessoas de baixa renda econômica.

Esta escola tem todas as condições básicas necessárias, tais como: saneamento básico, asfalto, luz elétrica, entre outras, e sua construção é composta por um prédio em bom estado de conservação. A infraestrutura da escola é formada por oito salas de aula – algumas bem pequenas e outras um pouco maiores –, sala de leitura, laboratório de informática, sala de professores, sala de coordenação, secretaria e diretoria; tem pátio coberto e parque infantil; e, além disso, dispõe de banheiros – adequados para a educação infantil –, um amplo refeitório, cozinha, despensa e almoxarifado. Além dessa infraestrutura física, há também nessa escola diversos equipamentos eletrônicos, tais como: TV, DVD, copiadora, retroprojetor, impressora,

²² Para garantir o anonimato da escola, esta será chamada de Escola Esplendor de agora em diante.

aparelho de som, projetor multimídia (*datashow*), câmera fotográfica/filmadora, entre outros²³.

Para a administração do espaço e dos equipamentos, a escola dispõe em média de quarenta e dois funcionários, dentre eles, há um grupo de professores que trabalha na perspectiva do que está posto nos textos do entorno-precedente ao agir, para atender os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas, Educação Física e Informática, que são recomendados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelas Propostas Curriculares da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora.

A escolha dessa escola se deu devido ao lugar que ocupo na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora: Professora Contratada dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. Este lugar me faz a cada ano estar numa escola diferente, com propostas de trabalho diversas e que me fazem refletir a todo o momento sobre as significações que são construídas em relação à atividade docente, por meio dos textos do entorno-precedente ao agir (BRONCKART, 2008) que nos são recomendados e pelas significações que os professores constroem do seu próprio trabalho, que podem ampliar ou amputar o seu poder de agir.

No ano de 2018, eu tive a oportunidade de passar pela Escola Esplendor e percebi que essa era uma escola que preservava a formação dos docentes e buscava a todo o momento ampliar o poder de agir desses trabalhadores. Essa escola oferecia oportunidades para o professor expor suas ideias e colocá-las em prática, proporcionando espaço e liberdade para que ele tenha possibilidade de ser ator de seu trabalho, criando e recriando suas atividades docentes dentro do que está proposto nos textos do entorno-precedente ao agir, não como mero executor, mas como ator do seu próprio trabalho. A escola visa a um conjunto de fatores: a aprendizagem dos alunos, a atividade docente e o desenvolvimento profissional do próprio professor. Por esses e outros fatores é que a Escola Esplendor foi escolhida.

Com a chegada da pandemia em 2020, como tratado no capítulo anterior, as atividades docentes desenvolvidas pelas professoras desta escola vêm sendo realizadas longe deste espaço físico, com uma série de mudanças e limitações. As atividades que antes eram realizadas neste lugar, cheio de recursos e possibilidades, hoje não são mais possíveis de acontecer, pelo menos por enquanto. Atualmente, o que antes era desenvolvido neste espaço físico rico de interação passou a ser desenvolvido – em sua grande parte – por meio das telas de computadores e celulares via aplicativos como, por exemplo, o *Google meet* e vídeos do

²³ Os dados sobre a escola foram obtidos com base no Censo Escolar 2018.

Youtube. Este é o contexto de trabalho investigado nesse cenário de pandemia, em que as professoras estão longe do espaço físico da escola.

Trouxemos para a pesquisa esta descrição da escola para compreendermos um pouco melhor as mudanças do lugar de trabalho das professoras, pois falaremos dos discursos produzidos sobre as atividades de trabalho desenvolvidas por esta escola especificamente, mesmo que de forma remota. É este o lugar onde as professoras estão lotadas e é deste lugar que elas falam sobre a sua atividade docente, por isso achamos oportuno apresentar as características da escola que compõe o cenário da pesquisa. É preciso conhecer o cenário da pesquisa para percebermos os conflitos e sentimentos vivenciados pelas professoras neste novo contexto de pandemia. A seguir, apresentamos a constituição do grupo de professoras e seus perfis.

5.1.2 A constituição do grupo de professoras e seus perfis

No que se refere à constituição do grupo de professores para organização desta pesquisa, primeiramente foi realizado um contato da pesquisadora com a direção da escola via telefone, quando foi agendada uma primeira conversa com a diretora no dia 26 de novembro de 2019, às 14 horas. No dia e horário previamente agendados, fui à escola e expliquei para a diretora como seria realizada a pesquisa, qual era o tema e o objetivo, qual a metodologia/método a ser utilizada, qual a importância da pesquisa para o trabalho docente e qual o motivo de eu ter escolhido aquela e não outra escola. Após toda explanação sobre a pesquisa, ficou acordado – entre pesquisadora e diretora – que na primeira reunião pedagógica do ano letivo de 2020 – dia 01 de fevereiro de 2020, às 8 horas²⁴ –, a pesquisadora retornaria à escola para apresentar os detalhes ao grupo de professores.

Na primeira conversa com a direção da escola, percebi que já houve ali uma receptividade positiva por parte dela, pois a diretora se envolveu com a temática e com os elementos que permeiam a pesquisa. Acredito, também, que a receptividade se deu pelo fato de esta escola, a princípio, prezar pela formação dos professores e pelo trabalho docente, que são pontos vitais desta investigação.

No dia 11 de fevereiro de 2020, fui à reunião pedagógica, na qual me foram concedidos vinte minutos para apresentação da pesquisa. Nesta reunião, estavam presentes a

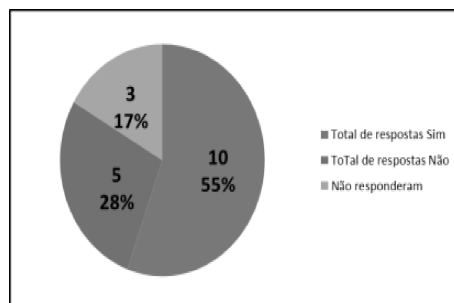
²⁴ Ressaltamos que a data desta reunião para apresentação da pesquisa foi alterada para o dia 11 de fevereiro de 2020, às 18h, pois na primeira data prevista, ainda não haviam sido contratados todos os professores. Destaco que mesmo nesta segunda data tinham apenas 18 professores que não é o quantitativo real de profissionais necessários para o trabalho da escola.

diretora, a vice-diretora, a secretária, as três coordenadoras, a pesquisadora e dezoito professores possíveis potenciais participantes da pesquisa, com quem gostaríamos de conversar e desenvolver o estudo.

Na dissertação, iremos considerar apenas o grupo de professores – que por sua vez é formado majoritariamente por mulheres, havia apenas um homem no grupo de dezoito professores no dia da reunião –, pois é este o nosso foco de trabalho. Após a apresentação da pesquisa, foi aplicado um questionário²⁵ (V. apêndice A) aos professores presentes, primeiramente, como uma forma de deixá-los mais à vontade para serem voluntários ou não, segundo para que com os dados básicos informados por meio das respostas pudéssemos traçar o perfil do grupo de professores da escola e, assim, conseguirmos quantificar alguns dados que achássemos importantes para a pesquisa e, por fim, para estabelecermos os critérios de seleção dos participantes do estudo.

A partir da análise dos questionários respondidos pelos professores presentes na reunião, foi possível identificar a quantidade de professores que se voluntariaram à pesquisa ou não. Veja a seguir o que obtivemos de resposta:

Gráfico 3 - Adesão ou não dos professores à pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

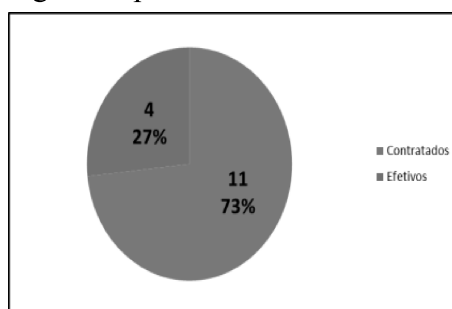
Como observado acima, dos dezoito professores, quinze responderam ao questionário e três não o devolveram. Portanto, dos quinze que responderam, dez professores disseram ter interesse em vivenciar a pesquisa e cinco disseram não querer participar, mas os cinco justificaram a não adesão, três sinalizaram no próprio questionário e os outros dois verbalmente, ao término da reunião. Achamos este aspecto importante a ser destacado, pois mesmo respondendo não à pesquisa eles quiseram falar o porquê da sua não adesão, o que nos faz pensar sobre a relevância deste tipo de investigação em torno do trabalho docente.

²⁵ O questionário será apresentado detalhadamente no próximo subcapítulo como instrumento de geração de dados.

Já os três professores que não devolveram ao questionário, *a priori*, foi um professor deficiente visual que após a reunião pediu para sair da escola e os outros dois não foi possível identificar o motivo da não devolutiva do questionário.

Outro elemento que verificamos no perfil dos profissionais desta escola é a quantidade de professores contratados e efetivos. Dos quinze professores que devolveram o questionário, onze são contratados:

Gráfico 4 - Porcentagem de professores efetivos e contratados na escola



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

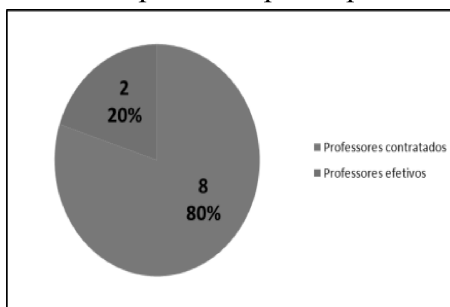
Do quantitativo de professores que responderam ao questionário, onze são contratados (73%) e quatro são efetivos (27%). Esta característica da escola de ter um percentual altíssimo de contratados pode gerar uma dificuldade na constituição da cultura da escola, pois a cada ano há um grande número de professores que precisa aprender e se apropriar do funcionamento; as chamadas senhas (CLOT, 2006a) que são próprias do gênero profissional daquela instituição, dificultando a realização de algumas ações. Sobretudo neste período de pandemia, em que as interações mais próximas com a escola e com os pares, que propiciam a apropriação do gênero profissional, estão mais dificultadas e distantes, devido à realização remota das atividades em tempos e espaços bastante limitados.

Por ser o corpo docente da Escola Esplendor formado por um quantitativo muito expressivo de professores contratados²⁶, não foi possível fazer a apresentação do estudo para os docentes logo após a conversa com a diretora, ainda no ano de 2019, uma vez que o ano já estava terminando quando a pesquisa foi apresentada para a direção da escola.

²⁶ As Escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora são compostas em grande parte por um grupo de professores que são contratados – a cidade está há dez anos sem concurso público para Rede Municipal de Ensino, devido a isso, há uma rotatividade expressiva de professores nas escolas –, a cada ano o grupo de professores é modificado, por isso justifica-se a escolha de apresentar a pesquisa somente na primeira reunião do ano letivo de 2020. Acreditávamos que nesta reunião, estaria presente todo o grupo de trabalho do respectivo ano letivo.

Explorando um pouco mais os dados, ainda destacamos que, das dez professoras possíveis participantes da pesquisa que disseram sim, 80% são contratadas e 20% são efetivas, como pode ser visto no gráfico a seguir:

Gráfico 5 - Professoras possíveis participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Levando em conta o universo de professores que se colocaram à disposição para participarem da pesquisa, como visto anteriormente, foi necessário adotarmos alguns critérios para a seleção das três professoras que constituiriam o grupo de participantes. Esta limitação – no máximo três professoras – foi instituída por nós devido a atual conjuntura na qual nos encontramos, por conta das limitações impostas pela pandemia que vivenciamos, e, além disso, para Moreira e Caleffe (2008, p. 96), “[...] Sempre é melhor optar por um projeto de pesquisa de pequena escala que possa ser concluído do que por um delineamento muito amplo que não possa ser realizado”, por isso preferimos delimitar o *corpus* da pesquisa para que, assim, pudéssemos dar um tratamento melhor aos dados obtidos e, assim, concluí-la nos prazos definidos pelo programa de pós-graduação, sem perder a sua qualidade e cumprir os prazos.




Para a seleção das três professoras que iriam constituir o grupo de professoras participantes da pesquisa, utilizamos os seguintes critérios de seleção: i) **ser professora do ensino fundamental**; ii) **ser professora referência da turma**, preferencialmente da disciplina de língua portuguesa; iii) **ser professora dos ciclos finais dos anos iniciais do ensino fundamental - 4º e 5º anos**; e iv) **a resposta obtida na questão quatorze do questionário, a qual perguntava sobre as características do trabalho docente**. Esses critérios sustentaram a escolha dessas professoras, cujos discursos sobre o trabalho serão investigados e analisados, pois a partir deles é que chegamos até as três professoras com as quais dialogamos.

A nossa pesquisa será alicerçada e composta por um grupo de três professoras voluntárias, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, da Escola Municipal Esplendor. Para

desvelar e traçar um pouco do perfil das professoras participantes, serão apresentadas algumas informações que são mais particulares, pois supomos que tais dados serão pertinentes neste estudo, uma vez que tais elementos podem contribuir para a análise dos dados. Com o intuito de manter a identidade das professoras preservada, elas serão identificadas daqui por diante com nomes fictícios, adotados por nós para identificação de cada uma delas no decorrer de todo o texto.

No quadro a seguir, intencionamos apresentar os nomes adotados e algumas características particulares das professoras participantes da pesquisa:

Quadro 4 - Professoras participantes da pesquisa

 <p>PROFESSORA: RITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempo de atuação no magistério: 6 anos. • Concluiu a graduação em: 2013 na rede privada. • Possui curso de especialização. • Este é o primeiro ano que trabalha na Rede Municipal de Ensino. • Tempo que trabalha nesta escola: 1º ano. 	 <p>PROFESSORA: EDNA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempo de atuação no magistério: 8 anos. • Concluiu a graduação em: 2011 na rede privada. • Possui curso de especialização. • Trabalha na Rede Municipal de Ensino há 4 anos. • Tempo que trabalha nesta escola: 1º ano. 	 <p>PROFESSORA: ROSA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempo de atuação no magistério: 15 anos. • Concluiu a graduação em: 2006 na rede pública. • Curso de especialização em andamento. • Trabalha na Rede Municipal de Ensino há 11 anos. • Tempo que trabalha nesta escola: 3º anos.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Além das informações mais específicas expostas no quadro anterior, foram empregadas também perguntas mais amplas que nos permitiram agrupar alguns aspectos de forma geral, por exemplo, as três participantes são do sexo feminino e apresentam faixa etária entre 30 a 50 anos de idade, e, além disso, as três encontram-se lotadas na escola no mesmo horário de trabalho, o turno da manhã e, ainda, ao perguntarmos se era professor (a) contratado (a) ou efetivo (a) na escola, as três responderam que se encontram na condição de contratadas da Rede Municipal de Ensino.

Exposta a constituição do grupo de docentes participantes e seus perfis, na sequência serão apresentados os procedimentos metodológicos que foram utilizados para geração dos dados.

5.1.3 Os procedimentos metodológicos para geração dos dados

Buscando descrever os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo, a partir das características e dos objetivos de nossa pesquisa, serão empregadas para a geração dos dados tanto a abordagem quantitativa quanto a qualitativa, embora a qualitativa seja predominante.

A abordagem quantitativa configura-se como aquela em que tudo pode ser quantificável, ela “[...] explora as características e situações de que dados numéricos podem ser obtidos e faz uso da mensuração e estatísticas” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 73), o que significa poder revelar em números as opiniões e as informações geradas, para assim poder classificá-las, organizá-las e analisá-las posteriormente. Ou seja, “[...] privilegiam a tentativa de obter uma mensuração precisa” (CANO, 2012, p. 108).

A fim de fundamentarmos a pesquisa na perspectiva quantitativa, fizemos a opção pela utilização do questionário como instrumento para geração dos dados, pois para Moreira e Caleffe (2008) são vários os instrumentos de geração de dados, a partir dos quais o pesquisador pode se apropriar para o processo investigatório. Todavia, o uso do questionário tem sido uma das formas que mais prevalecem nas pesquisas, pois, a partir dele, as “[...] respostas podem ser quantificadas por meio de técnicas estatísticas sofisticadas e os resultados apresentados com toda a confiança que os números trazem” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 95).

O questionário empregado nesta pesquisa (V. Apêndice A) constituiu-se de 14 (quatorze) questões. Destas, 3 (três) correspondem à apresentação de alternativas a serem selecionadas com X; 3 (três) são mistas para marcar uma opção e responder outra parte, segundo à pergunta proposta, e as outras 8 (oito) correspondem às questões pautadas no modelo discursivo. O questionário foi distribuído no dia 11 de fevereiro de 2020, a todos os docentes presentes da reunião pedagógica da Escola Esplendor, após serem verbalmente e em slides expostos os objetivos do estudo.

Recorremos ao questionário, pois além dos motivos destacados anteriormente no subcapítulo 5.1.2, ele oferece vantagens na sua aplicação, conforme Moreira e Caleffe (2008), tais como: um alto índice de retorno, e isso pode ser ratificado nesta pesquisa, ao obtermos

um retorno de 83% dos questionários que foram aplicados. Destacamos que os questionários foram preenchidos durante a reunião e devolvidos no final para a pesquisadora. A padronização das perguntas revela-se outra vantagem, pois quando “[...] se usa um questionário, todas as pessoas respondem aos mesmos itens[...]” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 98). Esta padronização nos possibilitou traçar o perfil do grupo de professoras participantes. Outra vantagem que consideramos importante são as possibilidades para apresentarmos os resultados dos dados numéricos que podem ser expressos, por exemplo, por meio de gráficos e tabelas, o que possibilita uma melhor visualização dos dados (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Como as demais vantagens da utilização deste instrumento, esta também pode ser comprovada no subcapítulo anterior quando trouxemos os gráficos.

Na abordagem qualitativa, segundo Bortoni-Ricardo (2008), o pesquisador está interessado no processo que ocorre em um determinado lugar e não no produto final. Portanto, o pesquisador deseja saber “[...] como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Em outras palavras, esta abordagem pretende “[...] obter uma compreensão mais profunda do contexto e da visão dos próprios atores para poder interpretar o mundo” (CANO, 2012, p. 109). Por esse motivo, trouxemos esta abordagem para a pesquisa. Em relação aos aspectos qualitativos, nós fizemos a escolha pelo gênero entrevista, bastante utilizado nesse tipo de pesquisa, pois acreditamos que as

[...] entrevistas fazem os entrevistados explicarem ou comentarem seu agir, elucidando o contexto e as condições de realização de seu agir. Nesse sentido, vale salientar que há uma tomada de consciência sobre o assunto que é tratado na entrevista, por parte do professor (e, por que não, também do entrevistador e/ou do analista), o que demanda o acesso à memória e a verbalização do pensamento (consciente) do entrevistado sobre o que está em pauta. Isso, evidentemente, pode desencadear efeitos desenvolvimentais, tanto na pessoa entrevistada quanto na pessoa que entrevista, porque, ao tematizar explicitamente sobre seu agir (ou sobre a representação/ interpretação desse agir), o professor pode colocar em *contradição* ou *conflito* alguma(s) de sua(s) representação(ões) sobre o que está sendo discutido e, ao mesmo tempo, precisa verbalizar uma resposta à pergunta da entrevista, (re)organizando o seu pensamento (e sua representação) sobre aquilo de que está falando. Ainda, essa natureza linguageira da entrevista permite a análise do agir e a compreensão de estratégias de interpretação/representação do agir (docente) porque mobiliza os mecanismos textuais e discursivos que, constituídos por signos (verbais), permitem-nos acesso (indireto e) mediatizado ao pensamento consciente dos professores entrevistados (CARNIN; GUIMARÃES, 2016, p. 373, grifo dos autores).

Com isto posto, investimos nas entrevistas não-estruturadas como instrumento para geração dos dados. A entrevista não-estruturada

[...] difere da entrevista estruturada porque não tem um modelo com perguntas fixas, mas tem uma certa estrutura, pois uma entrevista genuinamente não-diretiva não é apropriada para a pesquisa. Ela é realizada tendo como base um protocolo que enfoca certos temas com perguntas elaboradas. [...] Na entrevista não-estruturada o entrevistador pode introduzir novas questões durante a entrevista. Em outras palavras, a entrevista não-estruturada dá ao pesquisador maior liberdade para fazer perguntas sem estabelecer previamente uma sequência (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 167-168).

Conforme posto acima, esse foi o percurso por nós utilizado nas entrevistas. Nós partimos de uma pergunta inicial e a partir dela nós fomos construindo os diálogos com as professoras e introduzindo novas perguntas. Ficamos bem livres para fazer as perguntas, à medida que alguns aspectos destacados pelas professoras nos chamassem a atenção. Para Moreira e Caleffe (2008), a finalidade desse tipo de entrevista é proporcionar ao entrevistado a liberdade para fornecer ao entrevistador informações extremamente pessoais sobre as questões levantadas, mas, mesmo assim, assumindo este caráter de liberdade. Assim,

[...] o pesquisador não abandona totalmente a preparação que antecede a entrevista, pois é muito importante considerar a natureza do encontro e as perguntas-chave necessárias para explorar os objetivos da pesquisa. O pesquisador pode elaborar uma lista de perguntas ou tópicos que deseja explorar, mas deve estar preparado para deixar que os entrevistados falem à vontade (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 168).

De fato, pré-elaboramos algumas perguntas-chave para que pudéssemos nortear o nosso diálogo com as entrevistadas, mas isso não foi exposto a elas, deixamos claro no protocolo inicial das entrevistas que elas poderiam ficar à vontade para expor suas opiniões a respeito do assunto. Com isso, a quantidade de perguntas realizadas para cada professora foi diferente, pois elas foram emergindo a partir do momento das entrevistas.

Fizemos questão de frisar com todas as entrevistadas no início de cada entrevista que elas poderiam ficar livres para falar sobre o assunto sem se preocupar com tempo e com a pergunta que viria a seguir, pois “[...] as verbalizações servem sem dúvidas para trazer à luz as realidades do trabalho [...]” (CLOT, 2006a, p.135).

Para a realização das entrevistas, foi necessário fazer um novo contato com a direção da escola, comunicando que havíamos realizado algumas mudanças metodológicas na

pesquisa com relação ao que havia sido apresentado em fevereiro, o que também ocorreu com as professoras participantes. O contato com elas também teve como objetivo verificar a possibilidade e suas condições para realização das entrevistas remotamente, pois no período que fomos a campo estávamos vivenciando o auge da pandemia da Covid-19 na cidade de Juiz de Fora e por esta razão se fez necessário modificar a forma e o ambiente das entrevistas.

Neste contato com as professoras, foram previamente marcados os dias e horários das conversas de acordo com as possibilidades de cada uma delas. A primeira entrevista foi realizada com a professora Rita, no dia 09 de julho de 2020, às 19 horas; a segunda, com a professora Edna, aconteceu também às 19 horas, porém no dia 16 de julho de 2020, e a terceira ocorreu no dia 23 de julho de 2020, às 9h30min, com a professora Rosa. Todas elas foram realizadas remotamente, por videoconferência, com a utilização do aplicativo *Google meet*, com a presença da pesquisadora e da orientadora deste trabalho.

No início de cada entrevista, apresentamos novamente para as participantes os critérios²⁷ que utilizamos para chegarmos até elas, comunicamos que a entrevista seria gravada e que os dados seriam utilizados somente para fins acadêmicos e científicos, para ratificar a permissão delas para utilizarmos os dados na pesquisa. Asseguramos também que suas identidades seriam preservadas e que, para isso, criaríamos nomes fictícios, garantindo assim o anonimato. As entrevistas tiveram duração média de 1 hora a 1 hora e 20 minutos cada uma. No próximo subcapítulo, apresentamos a questão e objetivos propostos.

5.1.4 Questão e objetivos propostos

Segundo Souza e Silva (2004, p.100), a fim de que “[...] os implícitos possam ser explicitados, o não dito possa ser dito”, recorreremos aos dados que emergiram das entrevistas realizadas com as professoras, pois com a entrevista, o professor tem a oportunidade de enaltecer a sua voz, ele mesmo pode falar do seu trabalho e refletir sobre o mesmo e, assim, buscar se desenvolver e se formar a partir da própria compreensão da atividade docente e não somente por intermédio dos documentos do entorno-precedente ao agir e das significações que circundam sobre ou em torno do trabalho docente advindas de *experts*.

Pensamos ser de extrema importância trazer as falas das professoras para este texto e tentarmos compreender os conflitos vividos, pois as professoras expõem por meio de suas

²⁷ Estes critérios foram apresentados no subcapítulo 5.1.2, página 129 deste capítulo.

falas a complexidade do vivido, ou seja, elas apontam diversas situações em torno do trabalho docente, deixando pistas do que seriam possíveis conflitos para elas.

Propomo-nos, por meio desses instrumentos metodológicos de geração de dados, estabelecer um diálogo com as professoras participantes da pesquisa, para que elas possam, segundo Smolka (2009, p. 10), “[...] colocar a vida em palavras”. Quando as professoras falam sobre a sua atividade de trabalho, elas estão vivenciando aquela experiência de outro modo (CLOT, 2006a).

O estudo em torno da atividade docente nos possibilitará investigar os tipos de conflitos que são vivenciados e construídos em torno do trabalho docente (GUIMARÃES; BUENO; LOUSADA, 2017). Ressaltamos que as quatro faces do trabalho serão de fundamental importância para a compreensão da investigação e possibilitarão um diálogo com os dados gerados por meio das entrevistas, a fim de responder à problemática da pesquisa. As quatro faces do trabalho são compostas por textos (orais/escritos) que auxiliarão na análise dos elementos que circundam o trabalho, no sentido de desnudar os discursos produzidos em torno da atividade docente, ou melhor, de visualizar a atividade docente de forma ampliada.

Estamos vivendo um momento muito novo e inusitado com a pandemia, por isso, a cada dia estamos a vivenciar novas atividades de trabalho docente, que por sua vez estão relacionadas às produções languageiras em torno das condições docentes. Este novo contexto demanda novas formas de agir, principalmente hoje com os desafios educacionais que vão sendo apresentados e exigidos constantemente dos docentes pelo distanciamento social que os fazem criar e (re)criar a todo instante novas formas de ser professor, o que às vezes não é nada fácil, porque “[...] qualquer processo de criação vive em permanente conflito, pois estão presentes tensões que as limitam” (PRESTES, 2010, p. 77).

Nesse sentido, consideramos ainda mais relevante pesquisar o trabalho docente em tempos de pandemia e trabalho remoto, sua atividade e seu agir nessas circunstâncias. Segundo Cristovão (2008), por meio da análise da linguagem – oral ou escrita – é possível desenvolver a interpretação do agir humano. O termo agir indica, segundo Bronckart (2008, p. 120), “[...] genericamente, qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo”, então, o agir humano estará sempre vinculado ao contexto, sendo que é esse contexto que confere as significações ao agir, por isso, não pode ser “formatado”, ele precisa ser flexível e estar permanentemente em (re)construção (BRONCKART, 2008).

De acordo com Cristovão (2008, p. 9), a “[...] análise de textos (orais ou escritos) no trabalho e sobre o trabalho é necessária porque neles se constroem representações do agir”, como apresentado no capítulo 3 deste trabalho, e, de fato, os textos no e sobre o trabalho

instalam representações do agir, e vão além disso, incidem sobre as representações desse agir. Por isso, iremos retomar aqui as quatro faces do trabalho, porque esses textos são “[...] decisivos para criar condições para a manutenção ou transformação de suas formas de agir” (MACHADO, 2009a, p. 58).

O professor, ao conhecer o seu lugar de trabalho, tem a possibilidade de transformá-lo e ao mesmo tempo se transformar, por isso é preciso que o professor conheça os textos do entorno-precedente ao agir, para que assim possa reelaborar as prescrições por meio de suas planificações – textos planejados –, como é posto por Machado (2007) nas letras “b” e “d” quando ela explicita a atividade de trabalho²⁸, pois aquela ou aquele “[...] que “entra” em uma situação de trabalho, sem conhecê-la previamente, tem de começar, não tem outras escolhas senão cumprir a prescrição que, inicialmente, é o único recurso para conseguir fazer o que deve ser feito” (CLOT, 2010, p. 295), ou seja, para que a atividade realizada aconteça.

Os textos do entorno-precedente ao agir são importantes para o trabalho docente, pois oferecem objetivos mínimos para a aprendizagem e são guias para os professores, mas não podem ser um manual para ser seguido de modo automático e burocrático. Não estamos aqui desconsiderando a sua importância, não estamos defendendo que não seja necessário ter um currículo construído, pelo contrário, os textos do entorno-precedente ao agir e os textos planejados precisam estar presentes na atividade docente, mas não podem assumir um papel de amputar a atividade, mas sim possibilitar e indicar, como um instrumento, caminhos para o professor.

Porém, uma vez posto nos textos do entorno-precedente ao agir o que o professor pode realizar, isto é visto quase sempre como uma garantia de sucesso, e o professor será bem sucedido se conduzir suas atividades docentes de acordo com o que lhe foi prescrito, como declarado no “contrato de felicidade”. Mas o professor, em muitas situações, por meio de diversas atividades e ações que perpassam as múltiplas dimensões do seu trabalho (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009b) – sejam elas relacionadas à motivação (pessoal ou coletiva); às intenções; às finalidades; aos recursos materiais ou simbólicos e às suas próprias capacidades (mentais ou comportamentais), que são as molas propulsoras para o seu agir docente e que proporcionam a ele ser ator ou agente de seu próprio trabalho – sente-se com seu poder de agir “amputado”, conforme destaca Clot (2006a), por conta dos discursos que estão presentes nos textos do entorno-precedente ao agir e por conta dos discursos que são construídos sobre as diversas práticas docentes. Em outras palavras, “[...] o que se pede ou se

²⁸ Vide capítulo 3, página 57, citação de Machado (2007) sobre a explicitação da atividade de trabalho.

espera do trabalhador entra constantemente em contradição com aquilo que as condições ou circunstâncias reais de trabalho exigem dele, sendo o trabalhador obrigado a buscar e implementar formas de resolução desse conflito [...]” (LIMA, 2019, recurso online).

Desta forma, “[...] o conflito, entendido como confronto de representações, pode ser gerador de desenvolvimento. Todas as facetas da personalidade dos indivíduos estão envolvidas durante a realização de uma atividade compartilhada” (CRISTOVÃO; FOGAÇA, 2008, p. 22).

A partir do momento em que o professor verbaliza sobre a sua atividade, ele entra em conflito com ele mesmo, pois, às vezes, é necessário realizar ou não uma determinada ação que poderá gerar conflito para o professor. Somente será possível saber se houve conflito ou não para o professor, se ele verbalizar ou comentar sobre a sua atividade docente.

Às vezes, podemos ver tal ação como um “não conflito” para o professor, pois rapidamente ele resolve, ou melhor, contorna tal situação, e por isso podemos inferir que tal situação não foi causa de conflito para ele. A atividade realizada, se assim podemos dizer, é o impulsionador ou a mola propulsora do conflito, pois é na atividade realizada que se instaura o conflito, que por sua vez é subjetivo. O que pode ser conflito para um professor pode não ser para outro. Segundo Clot (2006a), os conflitos são subjetivos, pois cada sujeito carrega consigo especificidades individuais, mas ao mesmo tempo são concretos, pois são eles que definem o ritmo do trabalho.

O conflito pode ser compreendido como

[...] a mola propulsora para o desenvolvimento, uma possível análise da linguagem relacionada ao desenvolvimento poderia considerar: - a identificação dos conflitos de qualquer tipo e/ou natureza) em interações sociais (colaborativas ou não) que emergem na linguagem COMO trabalho, NO trabalho e/ou SOBRE o trabalho; - a identificação dos tipos de discurso e dos tipos de agir co-relacionados; a relação entre os tipos de agir e os tipos de conflitos (CRISTOVÃO; FOGAÇA, 2008, p. 32, grifo dos autores).

O conflito é subjetivo e surge das várias possibilidades que o professor tem para agir, como destaca Machado (2007, p. 91), ao caracterizar a atividade como conflituosa quando o professor deve “[...] permanentemente fazer escolhas para (re)direcionar seu agir em diferentes situações [...]”. O conflito para nós não é necessariamente significado de guerra, discussões acaloradas, mas energia e desenvolvimento para o professor. Acreditamos ser o conflito um fator importante na realização da atividade docente, inerente a esta atividade; segundo Clot (2006a, p. 43), os “[...] conflitos se deslocam nas metamorfoses sociais do

trabalho, mas não desaparecem”.

O trabalho em si é concebido como uma atividade complexa e por vezes conflituosa, na qual o trabalhador faz escolhas permanentes que podem gerar conflitos com outros trabalhadores, com o próprio meio, com seus artefatos e com os textos do entorno-precedente ao agir, em outras palavras, conduzindo-se por objetivos pessoais e ao mesmo tempo comprometendo-se com as textos do entorno-precedente ao agir, com as situações específicas de trabalho e seus próprios limites e capacidades, tanto físicas quanto mentais (MACHADO; BRONCKART, 2009b).

Com isso, levantamos a seguinte questão: **Quais os tipos de conflitos vivenciados pelas professoras da educação básica de uma escola pública no contexto de pandemia e distanciamento social?** Em vista disso, para responder à questão posta, traçamos como objetivo geral: **investigar** quais os tipos de conflitos vivenciados por três professoras da educação básica de uma escola pública no contexto de pandemia e distanciamento social e como objetivos específicos: i) **propor** uma interação/diálogo com as professoras para que elas tenham a oportunidade de dizer sobre seus sentimentos e significações relacionados ao trabalho docente; ii) **discutir**, com três professoras da rede municipal, as experiências em torno da atividade docente neste período de pandemia; e iii) **analisar** os textos que foram produzidos por meio das entrevistas para que possamos mapear os tipos de conflitos vivenciados por elas neste momento de pandemia e distanciamento social.

O caminho a ser percorrido a partir da questão posta e dos objetivos é analisar os tipos de conflitos que são construídos em torno do trabalho docente por meio dos discursos produzidos pelas professoras, nas entrevistas, para “[...] cuidar da profissão docente em parceria com os professores e enfrentar junto com eles os obstáculos e dificuldades reais” (LIMA, 2019, recurso online).

Falar e refletir sobre os elementos que abarcam o seu trabalho e sua própria prática proporcionará às professoras construir e (re)construir suas próprias significações em relação ao trabalho docente, pois quando elas têm a oportunidade na interação com outros de falar sobre o seu trabalho, elas trazem interpretações do que “[...] fazem do seu agir em situação de trabalho, as quais são identificadas a partir das figuras de ação” (GUIMARÃES; BUENO; LOUSADA, 2017, p. 10), portanto, consideramos que a análise dos discursos será formativa para as professoras (BRONCKART, 2006a).

Vale ressaltar que o número investigado de professoras refere-se a uma reduzida amostragem do universo de professores da cidade de Juiz de Fora (MG). Sobre isso, Moreira e Caleffe (2008, p. 119) sinalizam que “Qualquer que seja a decisão, o instrumento de coleta de

dados deverá ser aplicado a uma amostra [...]”. Ou seja, trata-se de um subconjunto limitado de uma população, uma vez que se torna muito complexo ou inexecutável a obtenção dos dados em sua totalidade da população pesquisada.

Apresentados os procedimentos metodológicos para geração dos dados, a seguir serão apresentados os procedimentos de análise das interações, metodologia esta escolhida por nós para analisar e ampliar as discussões postas neste estudo.

5.1.5 Os procedimentos de análise dos dados

Após a geração dos dados, buscaremos analisar os textos orais produzidos pelas professoras nas entrevistas, para que possamos mapear quais são os tipos de conflitos vivenciados por elas. Por serem os diálogos práticas muito comuns presentes no dia a dia do ser humano e que, a partir deles, são gerados espaços para a construção e (des)construção das diversas situações em torno do trabalho docente, nos quais os professores podem falar do seu trabalho e refletir sobre ele, é que trouxemos os diálogos como *corpus* de análise nesta investigação. Além disso, compreendemos que “[...] os discursos interativos ou dialogados, quer sejam escritos ou orais, também se constituem, segundo modalidades específicas, como instrumentos de refiguração das ações humanas” (BRONCKART, 1999, p. 63).

O *corpus* de análise da pesquisa serão as três entrevistas realizadas com as professoras como previamente descritas, as quais foram gravadas pela pesquisadora e, posteriormente, transcritas com a ajuda do bolsista de Iniciação Científica do grupo de pesquisa GISE: Grupo Interação, Sociedade e Educação – Núcleo FALE/UFJF.

A respeito da transcrição dos diálogos das entrevistas, optamos pelos referenciais de Preti (1999), por compreendemos que a transcrição deve ser legível, ou seja, sem sobrecarga de símbolos elaborados. Ressaltamos ainda que, ao referir à ortografia, seguimos a norma padrão e, quando necessário, a utilização de palavras estrangeiras em itálico. Algumas adaptações foram feitas a partir de Preti (1999), cujos sinais mais frequentes e úteis estão descritos no quadro a seguir:

Quadro 5 - Normas para a transcrição das entrevistas

Ocorrências	Sinais
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Prolongamento de vogal e consoante	: podendo aumentar para ::: ou mais
Truncamento	/

Entonação enfática	Letra maiúscula
Superposição de vozes	[
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Quaisquer comentários descritivos do transcritor	(())
Citações literais de textos ou de fala de outras pessoas	“ ”
Palavras estrangeiras	Itálico
Iniciais de nomes próprios e Siglas	Letras maiúsculas

Fonte: Adaptado pela autora com base em Preti (1999).

Para analisarmos os diálogos produzidos²⁹, após estes terem sido transcritos conforme a norma de transcrição descrita acima, recorreremos a uma metodologia de análise criada “[...] para interpretar “o que é dito” em entrevistas [...]” (MAGALHÃES; BARBOSA, 2018, p. 196), os Segmentos de Orientação Temática (SOT), gerados, principalmente pelo entrevistador – neste trabalho pela pesquisadora e orientadora –, e os Segmentos de Tratamento Temático (STT), originados dos entrevistados – neste caso, as professoras participantes da pesquisa –, a partir da frequência que aparecem nas respostas das entrevistadas (BULEA, 2010). Com essa metodologia, será possível, a partir das recorrências que surgem nas respostas das entrevistas, classificarmos os temas, tópicos e subtópicos, conforme destacam Magalhães e Barbosa (2018). De acordo com Bulea (2010), esta metodologia de análise baseia-se nos SOTs e STTs, que são:

- a) Seguintos de introdução, de apresentação ou de início de um tema; segmentos produzidos sobretudo pelo entrevistador, e que nós qualificamos de Segmentos de Orientação temática (doravante SOT).
- b) Segmentos produzidos sobretudo pelo entrevistado, em resposta a uma questão ou em seguida a uma retomada do entrevistador, ou, em nossa terminologia, em seguida a um SOT, segmentos em que o tema é efetivamente tratado. Nós os qualificamos de Segmentos de Tratamento Temático (doravante STT). Esse tratamento temático pode assumir formas diversas: reformulação, extensão ou complexidade do foco introduzida pela questão, particularização ou focalização sobre um aspecto considerado como pertinente, exemplificação, etc (BULEA, 2010, p. 90).

Para Bulea (2010), as entrevistas apresentam um caráter interativo por excelência, o que a torna um instrumento potencializador de geração de dados. A partir das entrevistas, fizemos uma seleção preliminar no arcabouço de perguntas realizadas, até mesmo porque a quantidade de perguntas não foi exatamente a mesma para cada professora, as quais

²⁹ As transcrições das três entrevistas estão disponibilizadas na íntegra nos apêndices (B, C e D) deste texto.

originaram os Segmentos de Orientação Temática (SOT), como já mencionamos, já que estes são trazidos pelo entrevistador. Para nomearmos os SOTs, elegemos o que denominamos de unidades de sentidos, que por sua vez são representadas por expressões compostas por duas, três ou quatro palavras que representam de maneira geral as perguntas que fizemos às professoras.

Em seguida, fizemos também outro recorte, agora nas respostas das entrevistadas, o que nos possibilitou chegarmos aos Segmentos de Tratamento Temático (STT). Para gerarmos os STTs, seguimos dois princípios postos por Bulea (2010, p. 91): “[...] toda introdução ou reorientação de tema, gerada seja por uma intervenção do entrevistador, seja por iniciativa do entrevistado, dá origem a um novo STT, toda intervenção do entrevistado, que não gera reorientação temática, é integrada no STT em curso”.

A fim de investigar quais os tipos de conflitos foram vivenciados pelas três professoras no período de pandemia, partimos para outro movimento, a elaboração de um quadro que nos proporcionasse tal análise, para isso o organizamos da seguinte forma: Na primeira coluna vem a numeração das linhas para facilitar a localização do leitor dos trechos trazidos por nós no quadro; na segunda está presente o SOT geral que é comum a todos os quadros intitulado trabalho docente na pandemia; na terceira coluna estão presentes os SUB-SOTs, originados pelo entrevistador, representados pelas unidades de sentidos por nós estabelecidas; na quarta coluna estão postos os STTs, oriundos das respostas das entrevistadas, estes também serão, por sua vez, representados por expressões compostas de duas, três ou quatro palavras que deem conta de categorizar aquele conjunto de exemplos referentes a uma determinada resposta. Sendo assim, o que fizemos nesta quarta coluna – STTs – foi etiquetar as respostas e estabelecermos categorias, ou seja, juntamos alguns elementos comuns que apareceram nas respostas fazendo uma etiquetagem e categorização; e na última coluna, apresentamos os trechos centrais extraídos das respostas das entrevistadas para exemplificar os STTs.

Vale destacar que somente após várias leituras dos trechos escolhidos por nós (quinta coluna do quadro) é que foi possível a elaboração da quarta coluna (Segmentos de Tratamento Temático), quando por nós foram realizados os processos denominados por Bulea (2010) de etiquetagem e categorização. O “[...] corte das entrevistas em segmentos e a classificação dos segmentos temáticos permitiu estabelecer, para cada entrevista, o que qualificamos como cenário da entrevista [...]” (BULEA, 2010, p. 93).

Ressaltamos que, por meio das entrevistas realizadas neste trabalho, vários STTs foram criados, pois são diversas as possibilidades que temos de olhar para um único dado, e,

portanto, elas estão longe de se esgotarem. Para este texto, fizemos a opção por aquelas que nos auxiliariam e seriam pertinentes a nossa questão de investigação, mas existem tantas outras possibilidades que podem ser analisadas e estão veladas.

Souza e Silva (2004, p. 93) nos aponta que realizar uma tarefa “[...] não consiste apenas em atingir os objetivos propostos, mas implica também a realização de um projeto, de uma intenção a partilhar com os alunos; portanto, o meio, o grupo e o desenvolvimento da atividade são indissociáveis”, e estão sempre em interação. Dessa forma, compreendemos que a atividade é socialmente constituída e se materializa por meio das interações, que são

[...] um componente do processo de comunicação, de significação, de construção de sentido e que faz parte de todo ato de linguagem. É um fenômeno sociocultural, com características lingüísticas e discursivas passíveis de serem observadas, descritas, analisadas e interpretadas (BRAIT, 1999, p. 194).

Por isso, os discursos, os pontos de vista, as intenções, as experiências vivenciadas pelos professores, os conflitos são pontos importantes a serem analisados, pois o ser professor é constituído pela interação que é estabelecida com os outros e com os objetos, assim como também com os seus sentimentos e suas vivências. O professor articula-se com vários elementos que são constitutivos da atividade docente e que por vezes são (re)significados pela condição ou situação de trabalho, o que pode (re)velar seus conflitos, acessados pela linguagem, pois

[...] a linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática[...] (BRONCKART, 1999, p. 26).

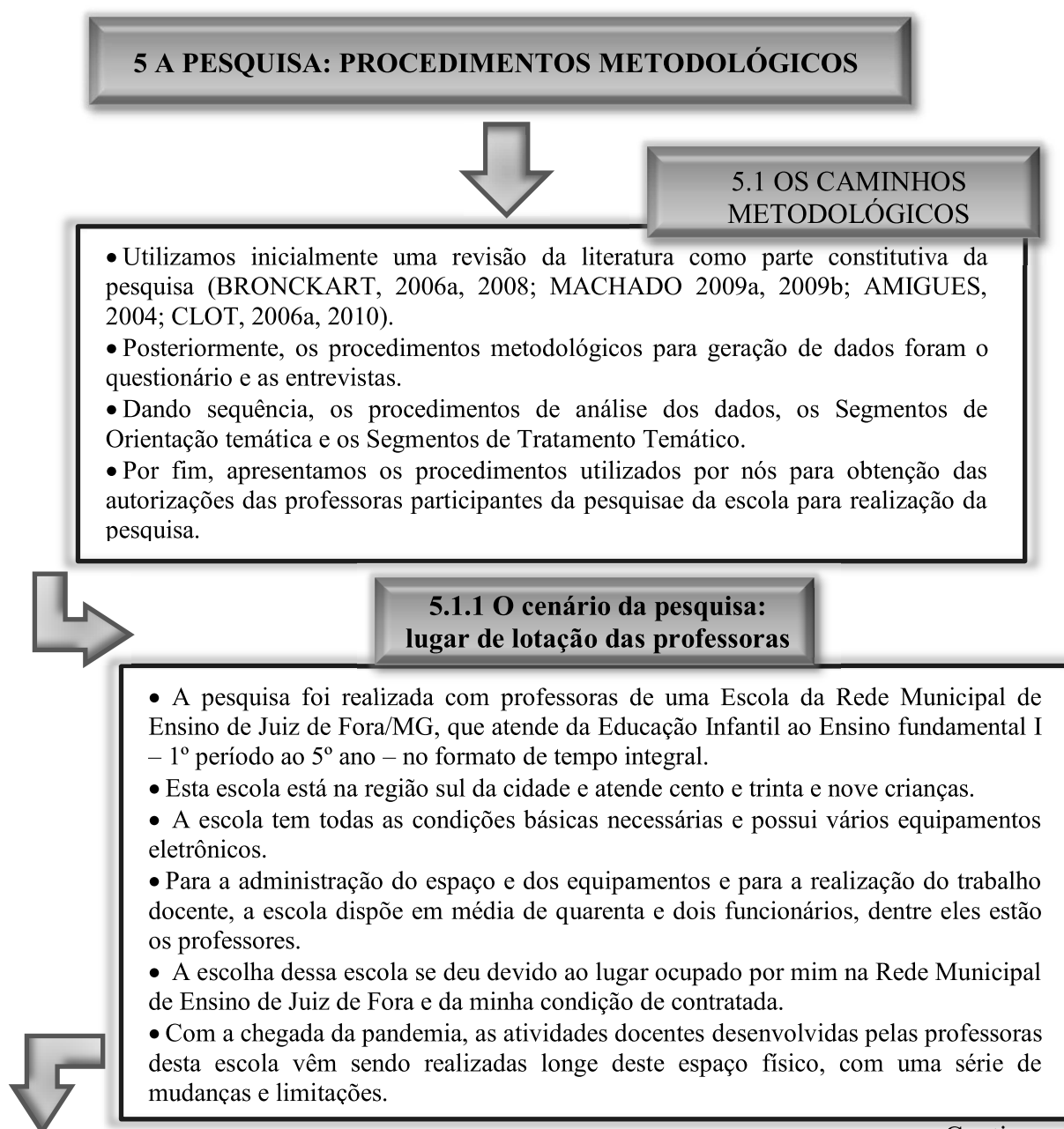
Esta metodologia nos proporcionará olhar o professor e seu discurso em torno da atividade docente nesse contexto de pandemia, que é um contexto diferente e por si só já é um contexto conflituoso e desafiador, e assim interpretar os tipos de conflitos vivenciados. Pensamos que,

[...] ao analisarmos como os conflitos ocorrem, como surgem, como se manifestam na linguagem e como se resolvem, estaremos dando um grande passo para compreendermos melhor as condições favoráveis ao desenvolvimento docente, ou em que condições os conflitos causam rupturas

e desorganizam as interações profissionais (CRISTOVÃO; FOGAÇA, 2008, p. 32).

Enfim, são estes os caminhos metodológicos que utilizamos para conduzir a pesquisa. Desenvolver pesquisas como esta tem sido possível, pois o referencial teórico-metodológico na perspectiva do ISD, em diálogo com a Clínica da Atividade e com a Ergonomia da Atividade, nos incentiva e tem apresentado resultados importantes para a compreensão dos discursos em torno do trabalho docente e os conflitos vivenciados por esses profissionais.

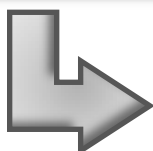
5.2 SÍNTESE DO CAPÍTULO



Continua...

5.1.2 A constituição do grupo de professoras e seus perfis

- A primeira conversa com a diretora para apresentar a pesquisa foi no dia 26 de novembro de 2019, em que ficou acordado que na primeira reunião pedagógica do ano letivo de 2020 a pesquisadora retornaria à escola para apresentar a pesquisa detalhadamente ao grupo de professores.
- No dia 11 de fevereiro de 2020 fui à reunião pedagógica, a qual me foram concedidos vinte minutos para apresentação da pesquisa. Lá estavam presentes a diretora, a vice-diretora, a secretária, as três coordenadoras, a pesquisadora e dezoito professores.
- Após a apresentação da pesquisa foi aplicado um questionário aos professores presentes que nos proporcionou levantar alguns dados.
- Dos dezoito professores presentes, 15 responderam ao questionário e 3 não o devolveram. Dos 15 que responderam, 10 professores disseram ter interesse em ser participante da pesquisa e 5 disseram não querer participar.
- Outro elemento que verificamos no perfil dos profissionais desta escola é a quantidade de professores contratados e efetivos, 11 são contratados e 4 são efetivos.
- Devido o expressivo número de professores contratados, não foi possível fazer a apresentação da pesquisa para os docentes logo após a conversa com a diretora.
- Levando em conta o universo de professores que se colocaram à disposição para participarem dessa pesquisa, foi necessário adotarmos alguns critérios para a seleção das três professoras.
- As três professoras selecionadas foram: a Rita, 6 anos de atuação no magistério e 1º ano na escola, Edna, 8 anos de atuação no magistério e 1º ano na escola, e Rosa, 15 anos de atuação no magistério e 3º ano na escola. As três são professoras contratadas, concluíram a graduação entre 2006 a 2013 e têm idade entre 30 a 50 anos.



5.1.3 Os procedimentos metodológicos para geração dos dados

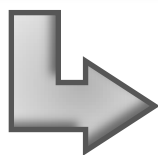
- Empregamos, para a geração dos dados, tanto a abordagem quantitativa quanto a qualitativa, e utilizamos como instrumentos o questionário e a entrevista não-estruturada.
- O questionário foi distribuído e recolhido no mesmo dia da reunião.
- Para a realização das entrevistas, foi necessário fazer um novo contato com a direção e com as professoras participantes para comunicar que havíamos realizado algumas mudanças metodológicas e também para verificar a possibilidade e as condições das professoras para realização das entrevistas remotamente. Todas foram realizadas por videoconferência com a utilização do aplicativo *Google meet* com dias e horários previamente agendados com elas.



Continua...

5.1.4 Questões e objetivos propostos

- Propomo-nos, por meio desses instrumentos metodológicos de geração de dados, estabelecermos um diálogo com as professoras participantes da pesquisa, para que elas possam, segundo Smolka (2009, p. 10) “[...] colocar a vida em palavras”.
- O conflito para nós não é necessariamente significado de guerra, discussões acaloradas, significa também energia e desenvolvimento para o professor.
- Consideramos que a atividade realizada é o que impulsiona a geração de conflitos e que o trabalho por si só é uma atividade complexa e conflituosa.
- Com isso, levantamos a seguinte questão: **Quais os tipos de conflitos vivenciados pelas professoras da educação básica de uma escola pública no contexto de pandemia e distanciamento social?** Em vista disso, para responder à questão posta, traçamos como objetivo geral: **investigar** quais os tipos de conflitos vivenciados por três professoras da educação básica de uma escola pública no contexto de pandemia e distanciamento social e como objetivos específicos: i) **propor** uma interação/diálogo com as professoras para que elas tenham a oportunidade de dizer sobre seus sentimentos e significações relacionados ao trabalho docente; ii) **discutir**, com três professoras da rede municipal, as experiências em torno da atividade docente neste período de pandemia; e iii) **analisar** os textos que foram produzidos por meio das entrevistas para que possamos mapear os tipos de conflitos vivenciados por elas neste momento de pandemia e distanciamento social.



5.1.5 Os procedimentos de análise dos dados

- Por serem os diálogos práticas muito comuns e presentes no dia a dia do ser humano e que, a partir deles, são proporcionados espaços para a construção e (des)construção das diversas situações nas quais o professor pode falar do seu trabalho e refletir sobre o mesmo, é que trouxemos os diálogos como *corpus* de análise para pesquisa.
- O *corpus* de análise da pesquisa são as três entrevistas, as quais foram gravadas e transcritas. Para a transcrição dos diálogos, optamos pelos referenciais de Preti (1999).
- Para analisar os diálogos produzidos nas entrevistas, utilizamos os Segmentos de Orientação Temática (SOT), produzidos pelo entrevistador, e os Segmentos de Tratamento Temático (STT), originados dos entrevistados, a partir da frequência que aparecem nas respostas dos entrevistados (BULEA, 2010). Realizamos aqui o processo que Bulea (2010) denomina de etiquetagem e categorização.
- Esta metodologia nos proporcionará olhar o professor e sua atividade nesse contexto de pandemia, que é um contexto diferente, conflituoso e desafiador, e assim categorizar os tipos de conflitos vivenciados por elas.

No capítulo a seguir, apresentaremos a análise dos dados desta pesquisa por meio dos diálogos com as três professoras, fazendo dois movimentos, o primeiro com a apresentação e análise dos quadros originados das perguntas e respostas das entrevistas e o segundo movimento é a interpretação desses quadros com aquilo que enxergamos como conflito, a partir da etiquetagem e categorização dos dados gerados.

6 O TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA SOB O OLHAR DE TRÊS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

“Ninguém entende melhor as dores e as delícias da atividade docente do que aqueles que a realizam”. (SOUZA et al., 2014, p. 169).

Para discutirmos os aspectos que serão apontados neste capítulo, nós partiremos do princípio de que o professor é o protagonista do seu trabalho e por isso trouxemos não só o nosso olhar como pesquisadoras e de autores que discutem a temática abordada por nós, mas, sobretudo, o olhar daqueles profissionais que são os verdadeiros protagonistas do trabalho docente: os professores, e, portanto, “[...] sua voz precisa ser considerada” (ARIATI *et al.*, 2019, p. 227). Como já mencionamos, esta pesquisa assenta-se na perspectiva do ISD, em diálogo com princípios da Clínica da Atividade, a qual

[...] leva às últimas consequências a ideia de que somente o profissional conhece e possui os recursos para analisar, interpretar e transformar seu ofício. Sendo assim, é ele quem pode e deve atuar na análise de sua própria atividade e na transformação do seu meio [...], a expertise de um ofício é de quem trabalha neste ofício, daqueles que o vivem e são, portanto, capazes de encontrar os recursos para agir na situação (LIMA; BATISTA, 2016, p. 119).

O que traremos neste capítulo não são de forma alguma denúncias e críticas em torno do trabalho docente, muito pelo contrário, uma vez que, comungando da ideia de Nóvoa (2020), percebemos que é momento de enunciar as diversas situações e elementos que permeiam o agir professoral, para que assim possamos compreender um pouquinho que seja a complexidade e o quanto o trabalho docente é conflituoso (MACHADO, 2007).

Alicerçadas nas verbalizações das três professoras participantes da pesquisa é que este capítulo foi constituído. Assim, trouxemos algumas situações apresentadas ou vivenciadas por elas em torno do trabalho docente no período de pandemia, consideradas molas propulsoras de conflitos. Neste texto, os conflitos são vistos por nós como aqueles que podem tanto ampliar quanto amputar o poder de agir professoral.

Não vamos discutir desenvolvimento, uma vez que as atividades docentes das professoras participantes da pesquisa estavam majoritariamente suspensas no momento da geração dos dados, o que não nos possibilitaria fazer tal análise, por isso fizemos a escolha em discutir o conflito como situações-problema, como parte do processo de desenvolvimento,

tendo em vista que as situações conflituosas são construídas num o percursos sócio histórico. Sendo assim, nós buscamos selecionar trechos que as professoras demonstram um pouco a ideia desse movimento. As apreensões (inferências, interpretações e indícios) realizadas por nós para desenharmos este capítulo foram pensadas e construídas a partir das questões que suscitamos às participantes da pesquisa por meio de suas falas em torno do trabalho docente na pandemia.

O nosso interesse maior foi dialogar com elas sobre as condições de trabalho em contexto de pandemia, buscando cumprir o nosso principal objetivo. Embora tenham emergido dessas entrevistas outros dois conjuntos de dados – um relacionado ao trabalho docente anterior à pandemia, com situações corriqueiras ao trabalho docente, e o outro com questões silenciadas por elas, as quais foram perguntadas por nós, mas sem continuidade no diálogo e que por sua vez são questões provocadoras e impulsionadoras de conflitos –, tivemos que fazer escolhas e para o momento achamos oportuno extrair apenas uma parte deste material que se referia ao trabalho docente em contexto de pandemia e analisá-lo mais a fundo, a fim de responder à questão de investigação posta nesta pesquisa.

Para análise dos dados gerados nas entrevistas, como mencionamos no capítulo anterior, utilizaremos os SOTs e STTs para mapearmos as situações e elementos em torno do trabalho docente que podem ou não influenciar a forma de ver e fazer o trabalho dessas três professoras. Posteriormente a essa dinâmica, partimos para um segundo movimento, através das marcas deixadas pelas professoras em suas falas, o qual buscamos evidenciar indícios de tipos de conflitos vivenciados por elas no período de pandemia, indo ao encontro da nossa questão investigativa.

Ao longo deste capítulo, serão apresentados diversos quadros elaborados e intitulados por nós, a partir das unidades de sentido que construímos para denominar os SUB-SOTs e os STTs e a partir das interpretações que fizemos por meio das verbalizações das participantes da pesquisa. Os quadros foram construídos com cinco colunas: a primeira vem a numeração das linhas; na segunda apresenta-se o SOT geral, intitulado “trabalho docente na pandemia”, comum a todos os quadros; a terceira traz o SUB-SOT, com títulos específicos que se diferenciam de subcapítulo para subcapítulo; a quarta revela o STT, também com títulos específicos, categorizados e etiquetados por nós; e, por fim, a quinta coluna, com trechos das entrevistas com as professoras, que vem corroborar as interpretações e inferências realizadas por nós.

Para tanto, dividimos o capítulo em onze subcapítulos, com os SUB-SOTs e seus respectivos STTs, seguidos pela síntese final. A seguir, apresentaremos o primeiro SUB-SOT.

6.1 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DE PANDEMIA

A partir da nossa leitura e do processo interpretativo dos dados gerados nas entrevistas com as participantes da pesquisa, nós elegemos unidades de sentido para nomear o SUB-SOT, assim como também “etiquetar” e “categorizar” os STTs gerados a partir das falas das entrevistadas (BULEA, 2010).

Para este subcapítulo, trouxemos para análise o SUB-SOT “condições de trabalho docente no contexto de pandemia”, com os seus respectivos STTs distribuídos em quatro quadros. Vejamos o que primeiro quadro nos mostra:

Quadro 6 - SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: condições de trabalho docente no contexto de pandemia, STT 1: agir docente

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA	Condições de trabalho docente no contexto de pandemia	1. Agir docente	“eu gostaria que estivesse tendo
02				alguma ação pra gente poder
03				participar e poder levar as/até
04				as crianças entendeu? [...]eu
05				queria muito tá fazendo algum
06				trabalho já há muito tempo com as
07				crianças mas infelizmente a gente
08				sabe que não é viável por n
09				motivos né? então infelizmente eu
10				não vejo NADA até agora
11				infelizmente achei um tempo
12				perdido [...]na verdade eu não
13				vejo nada infelizmente é pra
14				falar a verdade? [...]a gente
15				quer fazer a gente tem vontade
16				mas não tem meios né Miriam
17				assim? [...]a gente não pode sair
18				fazendo as coisas que a gente
19				quer né? e mesmo se a gente
20				quisesse sair por nós mesmos
21				num/é muito difícil né? é muito
22				complicado essas questões”
23				(EDNA).
24				
25				“ao mesmo tempo que eu tentei ir
26				a gente sentiu um freio com a
27				sensação de poder estar fazendo
28				um pouco mais que isso eu senti
29				um pouco travada não poder fazer
30				muita coisa [...] a::: vocês
31				precisam fazer isso mas e como eu
32				vou fazer isso? como que eu vou
33				desenvolver? como vai ser a
34				resposta? ah não conte com a
35				resposta não conte com o retorno

36				não conte com então isso me
37				deixava um pouco travada[...] eu
38				achei assim nesses últimos meses
39				a/a atuação do professor em
40				relação a essa questão de
41				pandemia muito restrita”(RITA).
42				
43				”por não poder fazer nada porque
44				não tenho nenhum recurso não
45				tenho contato dos alunos [...]eu
46				não tenho esse acesso eu não
47				tenho essa informação aqui em
48				casa não posso fazer nada fico de
49				mãos fechadas e ao mesmo tempo
50				fico triste porque a gente queria
51				tá fazendo o melhor pra eles
52				entendeu[...] eu não tenho feito
53				praticamente NADA nesse período
54				de pandemia já que a prefeitura
55				não disponibilizou nenhum recurso
56				pra gente”(ROSA).

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No quadro acima, a professora Edna começa sua fala apontando que gostaria de fazer algum trabalho, alguma coisa para as crianças, mas relata que infelizmente isso não era viável por “n motivos”, destaca Edna nas linhas 08-09. Interessante que as professoras Rita e Rosa também discorrem sobre o desejo de querer fazer algo neste período inicial – vamos dizer assim – de pandemia. Cada uma das três professoras expressa de maneira diferente, mas fica evidenciado em suas falas o desejo de agir.

Tanto Rita, quanto Edna e Rosa estavam naquele momento, com uma vontade, com uma necessidade de exercer a atividade docente, de poder agir; elas perceberam que o agir docente naquele momento era importante, porém elas não tinham condições de agir naquele contexto, como revela, por exemplo, Edna: “a gente quer fazer a gente tem vontade mas não tem meios” – linhas 14-16. Há um desejo, uma vontade de querer agir, mas elas encontram elementos que as impedem, ou melhor, suas condições para agir são reduzidas ou até mesmo se encontram ausentes, como relata Rosa: “não posso fazer nada fico de mãos fechadas” – linhas, 48-49.

Nos trechos expostos no quadro 6, as professoras expõem claramente o contexto de trabalho e os impedimentos do agir docente por conta da falta de recursos disponibilizados, o que nos levam a uma interpretação que isso influencia a forma de ver e fazer o trabalho, uma vez que, para Cicurel (2020, p. 126), o “[...] agir professoral é tecido no encontro entre um

projeto, uma interação com alunos, mas também é tecido em função, ver-se-á, de concepções fortes que os atores professores possuem sobre sua prática profissional”.

Observamos que as professoras tentam agir em função do que elas acreditam, mas são impedidas como menciona de forma mais incisiva a professora Rita, que gostaria de estar fazendo um pouco mais, porém sentiu-se “um pouco travada” – linha 29, e isto é algo também apontado pelas demais docentes. O agir delas, portanto, não depende somente delas, da vontade tão somente delas. Conforme Morschel *et.al* (2014, p. 90), “a ação pressupõe uma multiplicidade de decisões locais” e isso pode gerar o que Clot (2006a) denomina de amputação do poder de agir, “[...] quando os objetivos da ação em vias de se fazer estão desvinculados do que realmente é importante para ele e quando outros objetivos válidos, reduzidos ao silêncio, são deixados em suspenso” (CLOT, 2010, p. 16), isso faz o trabalhador perceber que o seu poder de agir está sendo amputado.

Quando as professoras mencionam que há diversos elementos que as impossibilitam o agir, comungamos da ideia posta por Clot (2006a, p. 102) de que o “[...] sujeito não se acha diante de uma única força, sendo antes solicitado por várias”, ou seja, existem vários motivos para este impedimento do agir.

Percebemos também, ao analisar este STT, que a atividade docente do jeito que foi posta pelas professoras pode ser considerada como “fonte de impedimento”, como bem pontua Machado (2007), pois quando as professoras se veem nesses entraves perante o “fazer alguma coisa para os alunos”, o seu poder de agir é tirado, gerando nelas sofrimento e até mesmo “[...] desistência de agir no seu ofício” (MACHADO, 2007, p. 92).

Outro aspecto que observamos, principalmente nas falas das professoras Edna e Rosa, é a questão do “tempo perdido” e o “não fazer nada nesse período de pandemia”. Analisamos estes apontamentos como uma forma de impedimento do poder de agir das professoras, mas também compreendemos e consideramos que quando o gênero da atividade “[...] se acha maltratado ou negligenciado, o poder de ação/criação dos trabalhadores é reduzido” (MATTEDI *et al.*, 2014, p. 62). Isto as professoras deixaram transparecer em suas falas, o que permitiu a nós fazermos estas interpretações em relação ao gênero da atividade, pois afinal, para que o trabalho possa ser desenvolvido,

[...] de modo relativamente satisfatório, o docente precisa de recursos (materiais e simbólicos, internos e externos) como, por exemplo, reelaborar as prescrições de acordo com a situação e os sujeitos envolvidos; escolher, manter e reorientar seu agir de acordo com as necessidades; transformar artefatos, através da apropriação, em instrumentos; escolher instrumentos que sejam adequados de acordo com a situação; utilizar de modelos de agir

constituídos pelo seu coletivo de trabalho e buscar soluções para conflitos que por vezes surjam (ARIATI *et al.*, 2019, p. 232).

É justamente isso que foi negado às professoras neste período de pandemia, desenvolver o seu trabalho de forma adequada tendo a sua disposição recursos para agir nesse novo contexto. Sendo assim, com as marcas deixadas pelas professoras em suas falas, interpretamos como indícios de conflito para estas docentes. As situações novas e inesperadas não faziam parte do cotidiano delas, pois de acordo com Clot (2016) para que haja conflito é preciso confrontar-se o já vivido com o vivendo. O mesmo autor ressalta ser isso que aumenta ou diminui o ritmo da atividade. O poder de agir está “[...] conectado ao poder de existir” (AMADOR; FONSECA, 2014, p. 23). O professor, ao nosso ver, perdeu a conexão do seu agir com a sua profissão, pois não havia ali nenhuma ou quase nenhuma relação que o propiciasse estar interligado à escola. O professor precisa ser afetado de alguma forma, pois é esse afetar-se que propicia ou não energia para ação (SILVA, 2014).

É bem isso que observamos nas falas das docentes neste período de pandemia, em que as professoras foram obrigadas a se inserirem numa nova forma de agir, ou melhor, de não agir, que era totalmente diferente do vivido por elas até então, para participar de um vivendo que não lhes possibilitava um agir, ou seja, elas demonstraram que queriam tentar fazer algo, que buscavam de diversas maneiras agir, mas eram impedidas por n-motivos e é nesse processo de tentativas e de confrontos entre o vivido por elas anteriormente e o que elas estavam vivendo no período de pandemia que nos sinaliza para um movimento de conflito vivenciado por elas.

No quadro 7, ainda continuaremos com o SUB-SOT “condições de trabalho no contexto de pandemia”, porém agora com o STT denominado “ausência de trabalho coletivo”.

Quadro 7 - SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: condições de trabalho docente no contexto de pandemia, STT 2: ausência de trabalho coletivo

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA	Condições de trabalho docente no contexto de pandemia	2. Ausência de Trabalho coletivo	“eu não me sentia PARTE do
02				Esplendor eu era uma eu
03				trabalhava sozinha eu fazia o
04				meu [...]essa situação da
05				prefeitura de só contrato/só
06				contrato/só contrato o
07				professor pega o contrato ele
08				não assume que a escola é dele
09				ele não assume fazer parte
10				daquele grupo então ele não faz
11				nada naquele ano”(ROSA).

12				
13				
14				
15				"eu consegui um contato com uma
16				moça que entrou JUNto comigo
17				[...]as outras pessoas que já
18				estavam mais antigas na
19				esco:la/alguma coisa
20				assim[...]se eu precisasse de
21				alguma coisa eu poderia
22				procurar que eu encontraria uma
23				resposta mas assim... não
24				encontrei uma pessoa que viesse
25				até a mim e falasse a você
26				precisa de ajuda com
27				isso/alguma coisa pra aquilo?
28				[...]não sei se é por conta de
29				pouc/pouco tempo de convívio
30				que foi bem pouco [...]não sei
31				se realmente é a cultura/já é o
32				costume da escola ser mais
33				assim/mais fechado em relação a
34				troca de ideias ou só troca uma
				ideia se a gente for
				procurar" (RITA).

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No quadro acima, um ponto destacado pela professora Rosa em relação ao STT “ausência de trabalho coletivo” é a alta rotatividade dos professores contratados na escola, isso, de acordo com a professora, inviabiliza, ou melhor, dificulta o processo de formação de um coletivo de trabalho, como bem apontado pela professora Rosa.

O coletivo de trabalho não é algo que se constrói de imediato, não é algo que está pronto em uma determinada instituição, ele é constituído num ato contínuo e esta construção só será possível quando os trabalhadores se sentirem parte desse processo, tendo um referencial comum, neste caso o trabalho docente. Para Chaves *et al.* (2019, p.150), a “[...] cultura que herdamos de nossa família, sociedade e grupos, é o que nos constitui enquanto sujeitos e nos faz sentir pertencentes a uma realidade”. E é esta herança do coletivo docente de que Rosa sente falta.

Rosa demarca de forma belíssima a ausência do coletivo de trabalho quando fala que o professor contratado “não assume que a escola é dele ele não assume fazer parte daquele grupo”– linhas 8-10, isso por conta da condição de professores contratados e da alta rotatividade, nos permitindo interpretar que na escola a que ela se refere há uma ausência de coletivo de trabalho. Podemos inferir que a atividade docente não é cuidada por este coletivo e isso é muito sério, pois um coletivo enfraquecido “[...] significa desregramentos da ação

individual, o que pode gerar perda do sentido e da eficácia do trabalho” (MODOLO; SANTOS; MUNIZ-OLIVEIRA, 2019, p. 195).

Quando se tem um coletivo de trabalho, os professores buscam responder e realizar o seu trabalho em conjunto, porém não era isso que acontecia, como posto por Rosa: “eu trabalhava sozinha eu fazia o meu” – linhas 02-04, a sua fala nos faz ratificar a ausência de um coletivo de trabalho e visualizar a presença de uma coleção de indivíduos.

Para a professora Rita, a ausência de trabalho coletivo é o que fica mais evidenciado em sua fala, quando ela menciona um ínfimo contato com uma única pessoa da escola. Para Clot (2010, p. 88), a “[...] ausência, a falência ou, ainda, a perda dessa postura simbólica e coletiva da ação individual estão na origem da maioria das experiências penosas suportadas, atualmente, no mundo do trabalho” (CLOT, 2010, p. 88).

As duas professoras sustentam com suas falas a falta de trabalho coletivo e de um coletivo de trabalho neste período e atribuem a isso a falta de um agir em conjunto, mas vale destacar que “Todo trabalho coletivo nem sempre implica um coletivo de trabalho [...]” (CLOT, 2010, p. 167), pois é esse processo de coletivo e singular que “[...] sustenta o sentido do trabalho para o trabalhador” (MATTEDI *et al.*, 2010, p. 71).

Vemos uma evidência, ainda que indiretamente, de conflito posta pela situação das contratações, pois a rotatividade destes profissionais impossibilita a estabilidade do professor e devido a isso ele não se assume ou se implica naquele grupo, o que dificulta a construção de um coletivo, perdurando fortemente a ausência de um trabalho coletivo. Outro ponto é a falta de trocas entre os pares, esse fechamento das ideias, esse não compartilhar ideias é característico da ausência de um trabalho coletivo.

Destacamos que houve por parte de uma das docentes, por exemplo, uma tentativa de aproximação com uma colega de trabalho, mas o que nos parece é que não houve uma interação que propiciasse a construção mínima de um coletivo de trabalho, pelo menos entre as duas. Visualizamos também que as professoras buscaram compreender como funcionava a cultura daquela escola numa tentativa de buscar fazer parte dela e assim constituir um coletivo.

Desta forma, compreendemos por meio de encadeamento de fatos postos pelas professoras que o conflito não está nas pessoas, mais sim nas coisas e situações que as permeiam.

Apresentaremos a seguir o STT3 “interação com os alunos”:

Quadro 8 - SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT condições de trabalho docente no contexto de pandemia, STT 3: interação com os alunos

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				"eu cheguei na escola esse ano e
02				a gente trabalhou praticamente
03				nem um mês/se bobear não deu nem
04				um mês de trabalho então assim
05				eu tinha um pouco de vínculo com
06				os alunos mas não tinha um
07				vínculo suficiente para ter com
08				eles essa/essa aproximação fora
09				da escola [...]pra você ter uma
10				ideia eu não/não sei/eu não sei
11				onde moram o que fazem eu só
12				conheço eles na escola
13				[...]todas essas questões que a
14				gente tem... esse contato...
15				essa aproximação... isso que me
16				deixou frustrada em ter que
17				desenvolver coisas sem ter
18				respostas entendeu?/sem ter uma
19				resposta às vezes/às vezes
20				tem... às vezes não tem/mas não
21				tem aquela resposta que a gente
22				vê às vezes a gente vê em sala
23				de aula num olhar"(RITA).
24		Condições	3.	
25	TRABALHO	de trabalho	Interação	"não nenhuma [...]porque foi tão
26	DOCENTE	docente no	com os	pouco tempo o início do ano que
27	NA	contexto de	alunos	a gente tava começando a se
28	PANDEMIA	pandemia		conhecer e tudo então não deu
29				nem tempo de repente da gente
30				trocar uma mãe/trocar um/um
31				telefone alguma coisa assim não
32				deu tempo [...]então não teve
33				condições de/de ter essa
34				aproximação maior pra ter
35				contato pra agora na pandemia de
36				repente tá conversando com todo
37				mundo entendeu?"(EDNA).
38				
39				"eu acho que a relação professor
40				aluno não é só enviar uma carta
41				pelo correio né? eu acho que tem
42				que ter um contato visual: um
43				contato através de voz uma
44				tro:ca/eu ouvir o meu aluno e
45				ele me ouvir não adianta só
46				professor falar[...]eu acho que
47				o processo deveria ser uma via
48				de mão dupla porque a educação
49				não é só o alu:no né? como não é
50				só o professor é o conjunto
51				então seu mando pro meu aluno e

52				eu não sei se ele gostou ou não
53				gostou se deu certo ou não deu
54				certo eu posso tá agindo erra:do
55				então assim eu acho bacana mas o
56				processo nesse período de
57				pandemia tem que ter um outro
58				tipo de contato [...]eu acho que
59				não pode ser o negócio de uma
60				mão só/só o professor faz o
61				professor envia o aluno ele tem
62				que ter ele tem que saber que
63				ele tá sendo:: acompanhado
64				porque se ele não for
65				acompanhado ele não vai fazer:
66				entendeu?" (ROSA).

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No STT 3 “interação com os alunos”, notamos, no decorrer das falas das professoras, que elas não buscam somente uma interação local com os alunos, apenas a professora Rosa é que nos permite levantar a hipótese de uma interação desse tipo, por exemplo, quando aponta que a relação professor e aluno precisa ter um contato, ser uma “via de mão dupla” – linhas 47-48, no sentido de que se faz necessário a resposta do aluno para que o processo de interação aconteça, não levando em consideração o tempo e as condições para efetivação desse movimento interativo, mas sim a relação professor e aluno que é um modo de interação bem mais situada. Para Garcia-Reis, Silva e Godoy (2019), a interação se faz por meio de diversas experiências, tendo finalidades específicas, e de fato é esse movimento que observamos nas falas das professoras.

Rosa expressa em sua fala a necessidade que ela tem de ter o retorno do seu aluno, pois para ela é isso que lhe proporcionará dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem. Para Chaves *et al.* (2019, p. 152), ancorados em Bronckart (2006a), a “[...] relação de interação entre professor e aluno deve ser o centro da atividade educacional”, o que vem dialogar com os pensamentos de Rosa.

Percebemos que para Rosa esta relação professor e aluno é algo muito importante, não só para o desenvolvimento do trabalho dela, mas também na perspectiva do desenvolvimento dos alunos, por isso ela fala que o “processo deveria ser uma via de mão dupla” – linhas 47-48 e reafirma isso: “eu acho que não pode ser o negócio de uma mão só” – linhas 58-60, pois “[...] professor e alunos se completam no jogo da construção dos sentidos” (LEURQUIN, 2020, p. 10), visualizando essa interação como um processo de desenvolvimento para todos que estão envolvidos. Pontuamos que a interação

[...] deve ser compreendida num sentido não linear (relação direta sujeito-contexto), mas como uma via de mão-dupla: o sujeito, ao agir diretamente ou indiretamente (mediação instrumental) sobre o meio pela atividade de trabalho, é ao mesmo tempo, transformado por ele em função dos efeitos e resultados de sua ação [...] (FERREIRA, 2000, p. 74).

Interpretamos que para Rita e Edna a interação com os alunos ultrapassa essa questão mais local, como posto por Rosa, embora Rita no finalzinho da sua fala fizesse uma comparação com o retorno recebido de forma direta dos alunos num contato mais próximo, como o de quando está em sala de aula, por exemplo. Compreendemos pelo contexto geral de sua fala que ela concebe a interação numa amplitude maior.

Tanto Rita quanto Edna se sustentam numa concepção interacional de conhecer o aluno como um todo, levando em consideração tantos outros elementos que fazem parte da vida deles. Esse tipo de interação que as duas professoras consideram leva tempo para ser construída, porque ela vai se constituindo nos processos de ensino e aprendizagem, nas relações que vão sendo estabelecidas entre professor e aluno. Tal interação não foi possível de ser construída com tão pouco tempo de aula, como destaca Rita.

A interação que se estabelece com o tempo é algo tão marcante para as duas professoras que Edna também inicia sua fala dizendo sobre o pouco tempo que teve para “conhecer” os alunos e se aproximar deles, nos proporcionando inferir que para ela, assim como para Rita, a interação perpassa por um processo que leva tempo, sendo este também o motivo que a impossibilitava no momento de ter contato e desenvolver o processo de ensino com os meninos.

Percebemos que a interação é algo muito valoroso para as três professoras e que quando não há esta reciprocidade parece que a máquina interativa não está se movimentando e é neste ponto que encontramos prováveis pistas de conflito, pois este é gerado por uma série de circunstâncias, inclusive a falta de interação pode ser uma delas. As professoras expõem que devido ao pouco tempo de interação com os alunos, elas tiveram poucas ou quase nenhuma chance de criar vínculos com eles, e essa situação foi geradora de conflito para elas, pois ao mesmo tempo que elas sentiam a necessidade dessa interação, não conseguiam e nem encontravam meios para que isso pudesse acontecer naquele momento, como pode ser visto na série de falas das professoras.

O quadro a seguir é o último sobre as condições de trabalho docente no contexto de pandemia, o qual denominamos o STT 4 de “atividades desenvolvidas pela escola”. Vejamos o que o quadro nos mostra.

Quadro 9 - SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: condições de trabalho docente no contexto de pandemia, STT 4: atividades desenvolvidas pela escola

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA	Condições de trabalho docente no contexto de pandemia	4. Atividades desenvolvidas pela escola	“eu não tenho feito muita
02				coisa [...]a única coisa que
03				foi pedido pra gen:te foi pra
04				elaborar algumas atividades
05				que seriam enviadas pra casa
06				dos alunos com uma cartinha
07				com o intuito lúdico né?
08				(ROSA).
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O STT 4, “atividades desenvolvidas pela escola”, sinaliza para nós que as atividades desenvolvidas pela escola naquele momento eram ínfimas. As três professoras, em momentos diferentes de suas falas, fazem menções em relação à quantidade mínima de atividades realizadas. Rosa, por exemplo, comenta que foi pedido para ela apenas “elaborar atividades” – linha 04, para serem enviadas para a casa dos alunos, juntamente “com uma cartinha” – linha 06, e frisa que as atividades tinham um caráter lúdico.

Rita também assinala que o trabalho que ela fez “foi mínimo e foi simples” – linhas 10-11. Além disso, a professora Rita traz em sua fala outro elemento, a comparação com as atividades que vem sendo desenvolvidas pela escola dela e por outras escolas, que a faz

refletir sobre as atividades que ela tem desenvolvido e percebe que as atividades desenvolvidas pela escola dela têm um objetivo, como ela mesma diz: “de não perder o vínculo com os alunos” – linhas 19-21. Interessante esta interpretação que elas nos proporcionam fazer, pois “[...] Somente pensamos quando algo nos tira do lugar e incomoda” (MATTEDI *et al.*, 2010, p. 68).

No que se refere a este STT, Edna comunga da mesma ideia das outras duas professoras, em relação às atividades desenvolvidas pela escola serem mínimas, quando aponta nas linhas 30-31: “a gente fez aquela ação somente”, mas para além das atividades para os alunos, ela apresenta outra atividade desenvolvida pela escola, mesmo que poucas, como sinalizado por ela, que são as reuniões. Edna deixa transparecer que no momento em que a entrevista foi realizada a escola não estava desenvolvendo atividade alguma, o que não nos foi possível fazer a mesma interpretação na fala das outras duas professoras.

Inferimos que as professoras têm a visão das diversas atividades que elas desenvolvem como docentes e que são estas múltiplas atividades que compõem a sua atividade. Então, quando neste período de pandemia elas vêm as atividades realizadas por elas sendo realizadas de forma reduzida, as professoras apresentam fatos concretos em suas falas fazendo reflexões sobre as atividades que vinham sendo desenvolvidas pela escola e até mesmo comparando-as com as atividades que vinham sendo realizadas em outra escola, e com isso constatamos pistas de conflitos, afinal de contas, “[...] o conflito pode se constituir em fonte vital para o desenvolvimento e, de outro, pode deixar o trabalhador diante de dilemas intransponíveis” (MACHADO; ABREU-TARDELLI, 2009b, p. 106). Naquele momento, as professoras vivenciavam um dilema intransponível em relação às atividades desenvolvidas na escola, por mais que quisessem e tentassem fazer algo, elas tinham a sua frente a condição de trabalho daquela escola como um limitador do seu trabalho.

Diante disso, observamos que a forma de ver as atividades desenvolvidas pela escola é algo latente na fala delas, ora de forma explícita, ora nem tanto, o que ratifica até mesmo a nossa escolha por essa unidade de sentido para denominar este STT.

Almejamos que no “[...] Brasil, um país que fala tão frequentemente que a educação é o futuro da nação, espera-se que professores, sobretudo os de escolas públicas, não sejam deixados à própria sorte” (CAMPOS, 2020, [p.2]).

Dito isso, finalizamos a análise deste SUB-SOT enunciando que o cenário imposto pela pandemia já é por si só conflituoso, mas ao voltarmos os nossos olhares para as condições de trabalho nesse período, os vestígios de conflito que envolvem este SUB-SOT emergiram de forma bem significativa.

No próximo subcapítulo, abordaremos o SUB-SOT “trabalho na condição de professora contratada”.

6.2 TRABALHO NA CONDIÇÃO DE PROFESSORA CONTRATADA

Apesar do assunto contratação de professores do município de Juiz de Fora ser algo que transcende o período da pandemia, por ser uma discussão antiga no contexto educacional do município, ela ganhou um lugar de destaque, principalmente, nos primeiros meses que a pandemia da Covid-19 se instalou na cidade, por isso trouxemos essa discussão dentro do SOT “trabalho docente na pandemia”, pela relevância do assunto apontado pelas professoras.

Nesse SUB-SOT, apresentaremos apenas um STT “desvalorização da profissão docente”. Para dialogarmos com esse STT, nós achamos profícuo para a análise trazeremos alguns documentos que abarcam questões relacionadas a esse STT, até mesmo porque o que abordaremos é algo específico do município de Juiz de Fora. Sendo assim, compreendemos que esse movimento contribuirá para uma melhor apreensão das falas trazidas pelas professoras e das interpretações que fizemos.

Quadro 10 - SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: trabalho na condição de professora contratada, STT 1: desvalorização da profissão docente

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				“eu me vejo muito é:/o meu
02				trabalho muito é:... como
03				que eu vou falar?
04				desvalorizado mesmo
05				né?[...]a gente que é
06				contratado a gente parece
07				ainda que é uma classe mais
08				inferior do que o efetivo
09				parece que é uma subclasse
10			1.	entendeu? parece que é um
11	TRABALHO	Trabalho na	Desvalorização	professor diferente a gente
12	DOCENTE	condição de	da profissão	já tem é/as
13	NA	professora	docente	diferenças[...]a gente não
14	PANDEMIA	contratada		tem coisas que os efetivos
15				têm a gente já tem essa
16				diferença essa
17				discriminação e agora então
18				com essa pandemi:a a gente
19				foi mais discriminado ainda
20				mais desvalorizado ainda
21				mais desrespeitado ainda
22				entendeu?...infelizmente”
23				(EDNA).

24				
25				
26				
27				
28				"então assim pra mim assim
29				é revoltante essa situação
30				da prefeitura... e eu tava
31				toda feliz porque esse ano
32				eu consegui pegar um
33				contrato e tal[...]eu quero
34				qualquer escola porque eu
35				quero viver esse chão da
36				escola[...]só que ao mesmo
37				tempo você quer e você vê
38				todos os seus direitos que
39				já foram conquistados...
40				eles querendo tirar a todo
41				custo e te dá um mínimo e
42				acha que tá te fazendo um
43				favor e não tá" (RITA).
44				
45				"eu sinto é:: essa
46				insegurança nesse momento
47				de pandemia e:... eu fico
48				pensando por exemplo o ano
49				que vem quando chegar
50				dezembro se as escolas não
51				voltam não tem/ não vai ter
52				contrato pra gente eu
53				acho[...]eu fico pensando
54				essa sensação que eu tenho
55				e/e a sensação de
56				contratada no geral de/com
57				pandemia ou sem pandemia é
58				que a gente é muito
59				desvalorizada o tempo todo
60				[...]então assim é
61				complicado eu acho
62				que/que/que essa/essa
63				situação que a gente tá não
64				é/não é muito favorável a
65				gente tá numa situação que
66				a gente não tem certeza de
67				na:da a gente/a gente vira
68				uma/um boneco né? cada hora
69				se tá num lugar: cada hora
70				se vai dançando conforme a
71				música né? se não consegue
72				fazer um trabalho
73				sequencial né? que eu acho
				que seria excelente se/se
				faz um trabalho esse ano
				com a turma" (ROSA).

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Logo nas suas primeiras palavras, Edna nos revela a forma como ela vê o trabalho na condição de contrato, principalmente neste período de pandemia, destaca a professora. De

acordo com Edna, é um trabalho desvalorizado, no qual o professor parece ser um professor diferente, ou como ela mesma expõe “a gente parece ainda que é uma classe mais inferior” – linhas 06-08, “parece que é uma subclasse” – linhas 09, referindo-se às diferenças existentes entre efetivos e contratados.

Isso é um fato, infelizmente. Os professores contratados trabalham da mesma forma que os efetivos, como por exemplo, a carga horária de trabalho é a mesma, tanto para os efetivos quanto para os contratados, mas quando voltamos aos benefícios, por exemplo, estes não são os mesmos. Elencaremos apenas alguns benefícios que são garantidos por lei aos efetivos.

Trouxemos aqui o que está posto na Lei 08710 /1995³⁰, que discorre sobre o Estatuto dos Servidores Públicos da administração direta do Município de Juiz de Fora, de suas autarquias e fundações públicas.

Em relação à remuneração dos efetivos, Capítulo I: Do vencimento e da remuneração. Art. 46, parágrafo segundo, lê-se “§ 2º - O vencimento do cargo efetivo, acrescido das vantagens de caráter permanente, é irredutível”. Capítulo II: Das vantagens. Art. 53, além do vencimento, poderão ser pagas ao servidor as seguintes vantagens: parágrafo segundo, lê-se “§ 2º - As gratificações e os adicionais incorporam-se ao vencimento ou provento, nos casos e condições indicados em lei” (JUIZ DE FORA, 1995, recurso online).

Passaremos para outro ponto, o das licenças, já que estas fazem parte dos direitos dos servidores efetivos do município, a primeira, Seção II: Da Licença por Motivo de Doença em Pessoa da Família. Art. 93, parágrafo “§ 2º- A licença será concedida sem prejuízo da remuneração do cargo efetivo, até 90 (noventa) dias, consecutivos ou não, podendo ser prorrogada sem remuneração, mediante parecer de junta médica” (JUIZ DE FORA, 1995, recurso online). A próxima é:

Seção VI, Da Licença-Prêmio por Assiduidade Art. 97 - Após cada quinquênio ininterrupto de exercício de cargo ou emprego integrante do quadro efetivo do serviço público municipal de Juiz de Fora, o servidor fará jus a 2 (dois) meses de licença, a título de prêmio por assiduidade, com a remuneração do cargo ou emprego efetivo (JUIZ DE FORA, 1995, recurso online).

O último ponto que trataremos é a Seção IX Da Licença para Aperfeiçoamento Profissional Art. 105 “O servidor estável poderá obter licença remunerada para fins de

³⁰ Para consultar a Lei 08710/1995 de 31 de julho de 1995 que dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos da administração direta do Município de Juiz de Fora, de suas autarquias e fundações públicas na íntegra, acesse: <https://jflgis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000022527>.

aperfeiçoamento profissional” (JUIZ DE FORA, 1995, recurso online). Além desses há outros, mas elegemos apenas alguns para a discussão neste texto.

No que se refere aos profissionais contratados, não encontramos um documento que tratasse especificamente dos direitos e deveres desses profissionais num formato de “estatuto”, encontramos apenas o Edital Nº 404/2019³¹ que aborda aspectos mais voltados ao processo seletivo simplificado para a classe de professor regente – A³² para atuação no ano letivo de 2020 na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, e apresenta como parte constitutiva do processo seletivo as obrigações dos contratados e nada mais.

Além deste edital, encontramos também, na Lei 08710 /1995, que trata do estatuto dos servidores municipais, um capítulo único que dispõe sobre a contratação temporária, mas que traz poucos elementos. Sobre a contratação, é indicado: Art. 194 “Para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, poderão ser efetuadas contratações de pessoal por tempo determinado, mediante contrato administrativo” (JUIZ DE FORA, 1995, recurso online).

Os profissionais contratados deverão, segundo o Art. 195, “I - executar trabalhos de curta duração que não possam ser executados pelos servidores efetivos” (JUIZ DE FORA, 1995, recurso online). Em relação à remuneração, Art. 197 “Nas contratações por tempo determinado, serão observados os padrões de vencimentos dos planos de carreira do órgão ou entidade contratante, exceto na hipótese do inciso V do art. 195, quando serão observados os valores do mercado de trabalho” (JUIZ DE FORA, 1995, recurso online).

E por fim, Art. 195 “§ 4º - Após os limites de prazo previstos para a contratação de que trata os incisos IV e V, só poderá haver nova contratação decorridos 30 (trinta) dias do término do contrato e mediante justificativa publicada no Órgão Oficial do Município” (JUIZ DE FORA, 1995, recurso online).

Nos trechos destacados, já notamos significativas diferenças, realmente parece haver uma subclasse dentro de uma classe, como diz a professora Edna, primeiramente por não ter os contratados um documento que apresente as obrigações e os direitos desses trabalhadores, apenas um capítulo com poucos elementos que discorre sobre a contratação dentro da lei que aborda o estatuto do servidor.

³¹ Edital nº 404/2019, Contratação temporária de professor – processo seletivo simplificado, para a classe de professor regente A, Secretária de administração e recursos humanos e a secretária de educação. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/sarh/edital/temporario/404/index.php>.

³² Esta classe de professor regente – A refere-se a professores com habilitação para trabalhar nos anos iniciais; educação infantil, eventual, docência compartilhada, professor da sala de leitura, EJA e projetos.

De fato, Edna tem razão quando diz “a gente não tem as coisas que os efetivos têm” – linhas 13-15, pois como está posto no documento, os benefícios, como licença remunerada para acompanhar uma pessoa da família doente, licença para aperfeiçoamento profissional e gratificações, por exemplo, são garantias para os efetivos, os contratados não gozam destes benefícios, o que faz a professora visualizar o trabalho do contratado como desvalorizado, discriminado e desrespeitado.

Diante disso, traremos agora a fala da professora Rita, quando ela começa dizendo que “é revoltante essa situação da prefeitura” – linhas 25-26, ela está se referindo àquela discussão que trouxemos no capítulo 4, quando a prefeitura em plena pandemia queria suspender os contratos dos profissionais da educação e pagar um auxílio emergencial³³, e isso faz com que Rita reflita sobre as condições de trabalho que ela tem, ressaltando a questão da retirada dos direitos dos contratados, que já são mínimos.

Durante sua fala, ela demonstra estar feliz por conseguir um contrato. Inferimos que ela está feliz, por conseguir um trabalho que a possibilite minimamente garantir o seu sustento e desenvolver atividade referente à sua profissão, sendo que esta é a única opção que a prefeitura oferece para quem quer trabalhar nas escolas municipais, e esta era uma vontade dela, mas isso não quer dizer que ela concorde com as condições de trabalho dos contratados e tão pouco acredite que elas sejam plausíveis e favoráveis.

A condição de contratada faz Rosa se sentir insegura devido às instabilidades e isso é justificável, quando comparamos as condições de trabalho dos contratados com as dos efetivos. Inferimos também que gera ansiedade, pois quando ela pensa na possibilidade de até no final do ano as escolas não voltarem, Rita logo fala “não vai ter contrato pra gente eu acho” – linhas 48-50, fazendo uma reflexão sobre como ficarão os contratados no próximo ano.

Rosa demarca bem na sua fala que o contratado não tem certeza de nada e que é desvalorizado o tempo todo, ela vê o contratado como aquele que não tem condições de fazer escolhas, por exemplo, para desenvolver o seu trabalho, o contratado não teria autonomia de escolher, por exemplo, o lugar onde quer trabalhar, e com isso este profissional não consegue

³³ Para maior conhecimento este assunto se encontra na Lei complementar 116/2020. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=77091. Altera as Leis nº 8.710, de 31 de julho de 1995, que Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos da administração direta do Município de Juiz de Fora, de suas autarquias e fundações públicas e nº 12.043, de 02 de junho de 2010, que Dispõe sobre a contratação temporária de excepcional interesse público de pessoal para integrar Programas do Governo Federal e Estadual e dá outras providências.

desenvolver um trabalho contínuo, estabelecer vínculos, criar laços, e ao nosso ver, ela tem razão.

Foi possível a nós estabelecermos suposições de conflito devido à polarização instaurada pelas professoras, em relação às condições de trabalho dos efetivos e dos contratados. No percurso de todo o diálogo com as professoras, elas vêm trazendo elementos que ratificam que aquela situação de professora contratada era algo conflitante para elas, quando apontavam tamanha diferença entre contratados e efetivos.

Elas descrevem muito bem isso, inclusive trazem elementos que comprovam o quanto esse período de pandemia ampliou ainda mais essas diferenças já existentes, principalmente quando mencionam sobre os direitos que já haviam sido conquistados e que por ora estavam ameaçados. Então, ao fazerem esses apontamentos, mesmo que de forma abreviada, nós pressupomos que quando as comparações ocorriam, assim como também as observações das coisas ao seu redor, e as reflexões dos acontecimentos se estabeleciam, o conflito surgia.

No subcapítulo a seguir, apresentaremos o SUB-SOT “discursos em torno do trabalho docente”.

6.3 DISCURSOS EM TORNO DO TRABALHO DOCENTE

Pesquisar os discursos produzidos sobre a situação de trabalho docente é algo importante, e é preciso ser feito em qualquer tempo, em qualquer contexto; mas sobretudo agora no contexto de pandemia, em que o trabalho docente ganhou destaque não apenas no contexto educacional, mas também nos discursos que se propagaram por outras instâncias, que de certa maneira influencia nesse *métier*.

Por essa razão, compreendemos que se faz necessário analisar os discursos que são proferidos em torno do trabalho docente, tanto os que são proferidos pelos professores quanto os que são proferidos por outros sujeitos e instituições.

Para isso, daremos sequência neste subcapítulo 6.3 a análise sobre o trabalho docente na pandemia, mas agora com o SUB-SOT “discursos em torno do trabalho docente”. Para esse SUB-SOT, abordaremos três STTs: “discursos provindos de diferentes instâncias enunciativas”; “trabalho docente nas redes públicas e privadas” e “contexto das escolas municipais de JF”. A seguir, está o primeiro STT deste SUB-SOT.

Quadro 11 - SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: discursos em torno do trabalho docente, STT 1: discursos provindos de diferentes instâncias enunciativas

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				“então o mais assim que eu
02				tive mais oportunidade de
03				acompanhar foi o
04				webinar[...]com a secretária
05				de educação[...]eu não
06				assisto mais canal nenhum tem
07				anos [...]o que eu vejo mais
08				de notícia é só o que vem no
09				grupo pra gente ((cachorro
10				latindo)) ou vem aquelas
11				notícias rapidinhas que vêm
12				de algum jornal uma notícia
13				aqui uma notícia ali que
14				aparece aqui no celular e
15				só” (EDNA).
16				
17				“a primeira coisa que eu
18				fiquei muito impactada foi
19				com as aulas remotas na
20				educação infantil[...] aí eu
21				vejo os pais falando ah agora
22				eu vou ter que dar aula para
23				o meu filho... que aí assim
24			1.	pega um papel que é da
25	TRABALHO	Discursos	Discursos	escola/do professor e passa
26	DOCENTE	em torno	provindos de	para a família em casa a você
27	NA	do trabalho	diferentes	vai ter que ensinar seu filho
28	PANDEMIA	docente	instâncias	agora a fazer essa letra
29			enunciativas	cursiva/essa coisa toda... entendeu?” (RITA).
30				
31				
32				“tem vários tipos de
33				comentários desde os melhores
34				aos piores [...] tem gente
35				que diz o professor não faz
36				nada o professor quer ficar
37				em casa o professor não quer
38				voltar dar aula porque ele
39				quer ficar em casa porque o
40				shopping tá aberto, o mercado
41				tá lotado, as lojas estão
42				abertas então aglomeração tem
43				em qualquer lugar esse é um
44				discurso né? [...]já tem um
45				discurso que faz exatamente o
46				contrário que é o discurso de
47				que nossa como que o
48				professor tá trabalhando o
49				professor tá correndo atrás
50				como que ele se diversificou
51				ele tá usando o espaço físico

52				da casa dele né?" (ROSA) .
----	--	--	--	----------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Nesse quadro, trouxemos, primeiramente, a professora Edna. Ela deixa transparecer que os discursos aos quais teve acesso advinham em quase sua totalidade, se assim podemos dizer, por meio da instância enunciativa a qual ela pertence – a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora –, como colocado por ela nas linhas 01-05, quando declara que a oportunidade maior de acesso aos discursos proferidos em torno do trabalho docente foi por intermédio da *Webnar* conduzida pela secretária de educação do município, por isso, inferimos a presença da unilateralidade discursiva que chega até a docente.

Para nós, esta perspectiva, em que apenas um único tipo de discurso circunda Edna, possivelmente não a permitirá fazer reflexões mais ampliadas em torno do trabalho docente, uma vez que a “[...] apropriação da linguagem do outro não é forçosamente libertária; é também, e, aliás, frequentemente fonte de violência simbólica, dominação, reprodução social [...]” (ERNICA, 2016, p. 57).

Seria interessante que essa professora tivesse outras interações com outras esferas discursivas, para conhecer quais discursos têm sido produzidos em torno do trabalho docente e também para ter a oportunidade de produzir seus próprios discursos sobre o trabalho docente neste momento de pandemia, pois quando Edna participa apenas desta esfera, ela vai dialogar apenas com este grupo, então haverá de certo modo uma restrição interacional.

Acreditamos que o discurso é o ponto onde se concentram as relações dialógicas, por isso julgamos que a unilateralidade discursiva não é algo benéfico, pois a voz social de um determinado discurso está repleta de princípios ideológicos (BAKHTIN, 2003) e, portanto, se faz necessário ter acesso a discursos outros para que assim se possa construir e reconstruir seus próprios discursos. Para Bakhtin (2015, p. 135), “[...] o processo de formação ideológica do homem é um processo de assimilação seletiva das palavras dos outros.”, por essa razão é que visualizamos essa unilateralidade discursiva como algo que limita a constituição de um juízo de valor em torno do trabalho docente nesse período de pandemia.

Um segundo elemento apresentado por Edna que vem confirmar que os discursos que chegam até ela vêm de uma só instância enunciativa está em: “o que eu vejo mais de notícia é só o que vem no grupo pra gente” – linhas 07-09. Tal menção nos fez inferir que ela se refere ao grupo de *WhatsApp* da escola, que por sua vez é pertencente à esfera enunciativa da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.

Mais adiante, no trecho apresentado no quadro 11, Edna vem confirmar a interpretação feita por nós em relação aos discursos que chegam até ela, quando relata a ausência de interações com outros meios, nos quais os discursos são constantemente produzidos. Portanto, quando esta professora tem acesso apenas a um tipo de discurso, que povoa a sua consciência em torno do trabalho docente, notadamente marcado em sua fala, compreendemos que isso poderá limitá-la a fazer reflexões mais ampliadas em torno do trabalho docente, pois “[...] tudo reside na reação do outro, na palavra do outro, na perspectiva do outro” (BAKHTIN, 2018, p. 245-246). Ou seja, o lugar do discurso do outro é um lugar de significação, e são nessas relações dialógicas que outras vozes são convocadas para avaliar e responder ao posicionamento da professora, por exemplo. Na perspectiva bakhtiniana, é a compreensão e a interpretação das e nas relações dialógicas que possibilitam implícita ou explicitamente o acesso ao posicionamento dos sujeitos. Afinal,

[...] As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados (BAKHTIN, 2012, p. 42).

É importante ter acesso a uma variedade discursiva para que, assim, as significações possam ser construídas e revistas, e, além disso, para que o sujeito seja capaz de rebater as críticas que são feitas em torno do trabalho docente.

Na sequência, traremos trechos da entrevista com a professora Rita para o nosso diálogo. Ela apresenta dois tipos de discursos, assim interpretado por nós, o primeiro em relação às aulas remotas para a educação infantil, discursos esses que a impactou, segundo sua fala – linhas 17-20 – “a primeira coisa que eu fiquei muito impactada foi com as aulas remotas na educação infantil[...]” esse discurso, pelo que nos parece, vai de encontro a concepção de ensino que a professora acredita, uma vez que

[...] as ações dos trabalhadores da Educação são “direcionadas” pelos diferentes métodos e técnicas provenientes da pluralidade de especialidades (saberes) que as constituem, e também por uma imensidão de valores produzidos dentro e fora dos ambientes de trabalho (MORSCHER *et al.*, 2014, p. 85-86).

Percebemos que quando este discurso é posto, a professora faz uma avaliação de como seria esta transposição para educação infantil, uma vez que o trabalho docente, ser professor,

vai muito além do que o ensino dos conteúdos, pois “[...] educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1983, p. 46), pois “para agir, o professor deve estabelecer e coordenar relações” (AMIGUES 2004, p. 42).

Outro discurso revelado pela professora Rita é o oriundo das famílias, quando ela traz em sua fala a percepção da transferência dos papéis que antes eram dos docentes e que agora passam a ser das famílias. Este discurso de inversão de papéis, para Rita, soa como algo negativo, pois deixa a entender que o professor nesse período não está fazendo nada, sendo a família a responsável em dar conta de algo que não lhe cabe, ou melhor, que ela não tem propriedade para fazer e que é de responsabilidade do professor.

A nosso ver, durante o período de pandemia, muitas coisas tiveram que ser alteradas devido às circunstâncias. As famílias foram levadas a vivenciarem um pouquinho das diversas atividades que compõem o trabalho docente, a participarem de forma mais ativa no processo educacional dos filhos e com isso discursos como estes foram sendo proferidos, primeiro por desespero dos pais com toda esta nova situação que estavam vivendo e para a qual não se encontravam preparados – nem eles e nem ninguém–, segundo, por não compreenderem que isto era o que poderia ser feito naquele momento, não havendo outra opção.

Pressupomos que discursos como esses, vindos das famílias, sejam capazes de servir como molas propulsoras para que a profissão docente seja mais respeitada, pois os familiares têm vivenciado um pouco do que são as atividades docentes. Mas, para que haja esta valorização, os professores precisam mostrar para a sociedade a complexidade e a diversidade de atividades que circundam o seu trabalho, para isso se faz necessário e preciso que os professores tenham espaços e oportunidades para enunciar o seu trabalho (NÓVOA, 2020). Para esse autor, todos sabiam onde estavam os médicos no período de pandemia, mas poucos sabiam onde e o que estavam fazendo os professores neste momento. Então, se faz urgente enunciar que:

Os professores produzem incessantemente saberes, estratégias, ações e métodos para lidar com a organização do trabalho nas escolas, com as surpresas, com os imprevistos, com tudo aquilo que é impossível de antecipar e que se faz tão presente no cotidiano do trabalho na escola (MORSCHER *et al.*, 2014, p. 95).

Nesse período difícil para todos, os professores tiveram que ser “camaleões”, se transformarem rapidamente, buscando estratégias para dar conta das demandas que surgiram de repente. O professor precisou se desdobrar, fazer coisas que nunca antes tinha feito, por

isso ousamos dizer, ancoradas em Nóvoa (2020), que os professores salvaram a profissão docente neste momento de pandemia, mas às vezes, como observado na própria fala de Rita, isso não ficou tão claro, pois são muitas as coerções, ou melhor, discursos negativos que a impediram de visualizar a potência das várias outras ações desenvolvidas, por menores que tenham sido. Interpretamos com a fala de Rita que esse discurso gerou incômodo para ela, uma vez que “[...] tal aspecto nos revela o quanto a profissão é relevante para o indivíduo e pode ser observado tanto em gestos, quanto em seus discursos [...]” (CHAVES *et al.*, 2019, p. 153), o que pode levar a uma ressignificação da sua posição de professora.

Precisamos sair deste círculo de discursos de denúncias, de apontamentos sobre o professor e seu trabalho, e criar redes discursivas de enunciações do trabalho docente para que a profissão docente seja fortalecida. Sabemos que as diversas vozes postas nos discursos podem amputar o trabalho do professor, segundo Santos, M. (2006), mas compreendemos que o mundo discursivo “[...] é constituído na interação e renegociado permanentemente [...], de tal modo que o curso da atividade discursiva é móvel [...]” (BRONCKART, 1999, p. 316), por isso é importante enunciar o trabalho docente e não apenas denunciar, para que assim o poder de agir do professor possa se ampliar.

No que se refere à fala da professora Rosa, logo em suas primeiras palavras encontramos um discurso saturado de discursos outros quando ela anuncia que “tem vários tipos de comentários desde os melhores aos piores” linhas 32-34. De fato, notamos claramente a presença de comentários negativos e comentários de reconhecimento sobre o professor e seu trabalho que circulam pela sociedade, conforme posto por Rosa de forma geral, como um discurso que vem de várias instâncias discursivas.

Para Bronckart (1999, p. 63), “[...] os discursos interativos ou dialogados, quer sejam escritos ou orais, também se constituem, segundo modalidades específicas, como instrumentos de refiguração das ações humanas”. Conseqüentemente, esses comentários apontados por Rosa geram discursos em torno do trabalho docente, que podem tanto fortalecer o gênero da atividade docente, quanto enfraquecê-lo, uma vez que o “[...] trabalho é pensado como uma atividade que se inventa e (re)inventa na e em cada situação” (MATTEDI, 2014, p. 54).

A polaridade discursiva trazida por Rosa é algo que nos faz pensar como esses tipos de discursos chegam e são aprendidos por ela no que se refere ao gênero profissional docente. Isso nos leva a crer que de certa forma essa teia discursiva – positiva e negativa – apresentada por Rosa a possibilitará refletir sobre o *métier* docente e o lugar que ela ocupa nesse *métier*, pois para Mattedi (2014), na medida em que o gênero profissional é perturbado, ele é visto.

Sendo assim, acreditamos que tais discursos tendem a provocar em Rosa uma reflexão sobre o gênero da atividade docente, o que de certo modo a permitirá (re)significar este lugar, afinal, “[...] todo discurso, necessariamente, faz eco a outros discursos [...]” (BRONCKART, 2008, p. 78). De acordo com Bronckart (1999), é a linguagem que dá o tom da atividade humana, por isso esses discursos precisam ser analisados uma vez que a “[...] palavra que toca, que faz pensar e agir é uma palavra valorada [...]” (BARBOSA, 2011, p. 21).

Nesse movimento discursivo por meio dos diálogos, dos pontos de vista e das experiências vivenciadas pelas três professoras, vimos evidências, ora mais explícitas, ora mais implícitas, de conflitos vivenciados por elas em torno dos discursos provindos por diversas instâncias enunciativas. Para Edna, de forma mais subentendida, inferimos que o conflito está na unilateralidade discursiva que chega até ela em torno do trabalho docente, por meio da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, como bem expõe a professora. Para Rita, as evidências de conflitos vivenciados por ela deixam transparecer o seu incômodo pelos discursos produzidos em relação ao ensino remoto para a educação infantil e também o discurso das famílias, deixando evidente para nós o seu incômodo no percurso da sua fala. Por fim, Rosa nos dá pistas do conflito vivenciado por ela devido à polaridade discursiva que a permeia, de um lado discursos positivos e de outros negativos, que a fazem refletir sobre qual é a sua própria significação do gênero da atividade docente.

A nosso ver, os discursos em torno do trabalho docente são como arenas, onde existem constantes lutas representadas por diversas vozes sociais que circundam a atividade docente, pois como afirmam Cristovão e Fogaça (2008, p. 24), o conflito “[...] pode ser entendido como um confronto de formas de compreensão da realidade [...]”.

O quadro 12 a seguir representa o segundo STT, denominado de “trabalho docente nas redes públicas e privadas”.

Quadro 12 - SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: discursos em torno do trabalho docente, STT 2: trabalho docente nas redes públicas e privadas

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				“então é assim tem a divisão
02				né? assim no meu ponto de vista
03			2.	tem a questão dos alunos
04	TRABALHO	Discursos	Trabalho	públicos e tem a questão dos
05	DOCENTE	em torno	docente nas	alunos particulares no meu
06	NA	do trabalho	redes	ponto de vista há uma grande
07	PANDEMIA	docente	públicas e	diferença aí [...]o Ministério
08			privadas	da Educação vai resolver essa
09				situação é: vai deixar ir pra
10				frente os particulares vai

11				reter os públicos” (EDNA).
12				
13				
14				“se a escola pública não der o
15				conteúdo... os meninos da
16				escola pública vão ficar mais
17				discriminados ainda vai ficar
18				mais imerso a sociedade
19				entendeu? [...] eles realmente
20				têm sido muito prejudicado e
21				que a prefeitura demorou demais
22				para tomar alguma posição[...]
23				na hora que viesse um aluno que
24				tem um conteúdo que tá tendo o
25				conteúdo lá se/quem ia ficar
26				pra trás [...]a gente vai
27				começar do zero agora e isso
28				que não podia ter acontecido
29				tá todo mundo JÁ numa situação
30				de.../é:::/de/já teve um
31				aprendizado nesses meses e já
32				tá lá na frente e a gente não
33				tá começando agora o bê-á-bá do
				negócio entendeu?” (ROSA).

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O STT 2 vem nos apresentar as diferenças do trabalho docente entre as redes públicas e privadas por meio dos discursos das professoras. O discurso da diferença ganhou ainda mais visibilidade no período de pandemia, como pode ser observado na fala da professora Edna.

Interpretamos sua fala como uma ratificação dessa diferença educacional existente entre o público e privado que permeia a educação há um bom tempo, mas que com esta nova modalidade de ensino isso se ampliou, ou seja, a pandemia veio desmascarar aquilo que já vem sendo perceptível há tempos, como bem colocado por Edna. Segundo Krawczyk (2020, recurso online), é “[...] possível afirmar que nos 200 anos do Brasil como país independente, a educação nunca foi uma prioridade do Estado, salvo em curtos períodos”, o que ficou ainda mais nítido no contexto de pandemia.

Ao produzir a fala de que “há uma grande diferença aí” linhas 06-07, compreendemos que o discurso de Edna é bem condizente e vai ao encontro de Krawczyk (2020), uma vez que as escolas públicas demoraram a se organizar no início da pandemia para dar sequência as suas atividades, não por conta dos professores, que “[...] têm se desdobrado para dar aula, acompanhar as necessidades dos alunos e também de suas famílias” (KRAWCZYK, 2020, recurso online), mas por conta das instâncias governamentais. O que as escolas públicas puderam fazer? Elas receberam apoio? Receberam recursos? Sendo assim, como garantir uma educação da igualdade desse modo? Por outro lado, o que se viu acontecer com as escolas

privadas foi que logo no primeiro momento da pandemia elas se organizaram com apoio da Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP) e retomaram suas atividades remotamente, oferecendo aos professores – mesmo que a duras penas – possibilidades de ações educacionais alternativas para que pudessem dar sequência em suas atividades.

Nos parece ser esta a visão da professora Edna quando ela faz uma cobrança, mesmo que de forma indireta, ao Estado: “o Ministério da Educação vai resolver essa situação é” – linhas 08-10. Sabemos que há muitos problemas

[...] a serem resolvidos na escola pública brasileira, mas não é atacando-a nem privatizando-a que estaremos defendendo o direito universal da educação, pelo contrário, estaremos excluindo cada vez mais a maioria das crianças e jovens da possibilidade de acesso a um conhecimento socialmente referenciado e de construção de sua autonomia (KRAWCZYK, 2020, recurso online).

Edna, ao dizer que “há uma grande diferença aí”, linhas 06-07, destaca as diferentes condições de oferta educacional entre o sistema público e privado, ou melhor, a diferença de condições que são oferecidas pela rede pública e privada para que seja garantida a educação a todos de forma minimamente igualitária.

Logo, de acordo com Nóvoa (2017), estamos diante de um momento categórico da história dos professores e da escola pública. Precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições, nossas práticas e nossos discursos. Se não fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências lamentáveis de desregulação e privatização da educação pública.

A professora Rosa também menciona a diferença do trabalho realizado entre público e privado, porém num nível mais interno das ações educacionais. Quando afirma que “se a escola pública não der o conteúdo... os meninos da escola pública vão ficar mais discriminados ainda” – linhas 13-16, compreendemos que para Rosa os conteúdos são elementos primordiais para que os alunos das escolas públicas tenham condições de competir de igual para igual com os meninos das escolas privadas. Esse discurso é algo muito latente durante toda sua fala, como pode ser visto nas linhas 22-25. Implicitamente, ela deixa transparecer que o trabalho que vinha sendo desenvolvido pela escola não perpassava pela perspectiva dos conteúdos.

Outro aspecto também destacado por Rosa refere-se à demora de posicionamento da prefeitura de Juiz de Fora no direcionamento das ações educativas para as escolas municipais,

o que dialoga com a concepção de Edna ao abordar o mesmo ponto, porém num nível governamental mais amplo.

A partir da fala de Rosa, a demora em começar alguma ação por parte da PJJ foi um fator determinante para alargar ainda mais a diferença entre público e privado: “a gente vai começar do zero agora e isso que não podia ter acontecido tá todo mundo JÁ numa situação de.../é:::/de/já teve um aprendizado nesses meses e já tá lá na frente e a gente não tá começando agora o bê-á-bá do negócio entendeu?” – linhas 25-33. Visualizamos aqui dois modos de interpretar as consequências dessa demora, primeiro por conta do trabalho dos professores, que somente após uma longa pausa nas atividades docentes puderam retomar suas atividades, e com isso estariam eles em desvantagem em relação às adaptações e às novas modalidades de ensino, ao comparar com o trabalho que já vinha sendo realizado pelas redes privadas. Em outra medida, a perda na aprendizagem dos alunos como consequência de toda essa morosidade das decisões municipais, algo que Rosa vê como negativo para os alunos. Diante de todas essas falas das professoras Rita e Rosa,

[...] vemos que há um grande risco da desigualdade se acentuar por conta da pandemia. Temos que ficar muito atentos a isso e continuar buscando maneiras para garantir que todas as crianças e adolescentes tenham seu direito à Educação assegurado (BIMBATI, 2020, recurso online).

Portanto, em meio a essa mescla de discursos, compreendemos que o trabalho docente exige condições e subsídios que assegurem o trabalhador a realizar seu trabalho para que de fato essa desigualdade não seja mais ainda maximizada nesse contexto de pandemia.

Vimos que os indícios de conflito estão presentes nas falas de ambas as professoras, uma vez que as diferenças postas entre o trabalho desenvolvido nas escolas públicas e privadas é um ponto central. Quando Edna faz uma cobrança ou um questionamento, sobre o que o MEC irá fazer com a questão da diferença entre o trabalho desenvolvido nas escolas privadas e nas públicas, visualizamos uma situação conflituosa. Já as marcas de conflito deixadas pela professora Rosa foram relacionadas à morosidade nas decisões por parte da PJJ, assim como também a forma que o ensino vinha, ou melhor não vinha, acontecendo nas escolas municipais, o que para ela foram pontos de muitos confrontos.

O terceiro e último STT “contexto das escolas municipais de JF”, desse SUB-SOT, será apresentado no quadro 13 a seguir.

Quadro 13 - SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: discursos em torno do trabalho docente, STT 3: contexto das escolas municipais de JF

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				<p>“se você falar eu sou professora da prefeitura com qualquer pessoa a pessoa vai falar assim você não tá fazendo na:da né? então assim já é a visão de que a gente não tá fazendo nada sabe [...]tem o discurso da própria adaptação que é:: não olha o professor tá correndo atrás o professor tá fazendo tá acontecendo... mesmo que de forma diferente né?” (ROSA).</p>
02				
03				
04				
05				
06				
07	TRABALHO	Discursos	3.	
08	DOCENTE	em torno	Contexto	
09	NA	do trabalho	das escolas	
10	PANDEMIA	docente	municipais de JF	
11				
12				
13				
14				
15				
16				

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O STT 3, “contexto das escolas municipais de JF”, dialoga um pouco com o que apresentamos no STT 2 “trabalho docente nas redes públicas e privadas”, porém aqui o recorte foi ainda mais específico, voltando-se para o discurso em torno do contexto das escolas municipais de Juiz de Fora.

Rosa começa sua fala assim: “se você falar eu sou professora da prefeitura com qualquer pessoa a pessoa vai falar assim você não tá fazendo na:da né? – linhas 01-06. Esse não fazer nada, apontado na fala dela, nos possibilitou interpretar que foi gerada nessa professora a manifestação de uma visão inferiorizada do lugar do seu trabalho, a partir da significação que ela foi construindo do seu próprio lugar, por meio das falas das outras pessoas sobre ele e sobre a forma de desenvolvê-lo, tendo em vista que as significações são socialmente construídas (BRONCKART; BULEA, 2011).

Observamos também como que o discurso do outro é algo valorado por Rosa, o que nos faz salientar que “o processo de formação ideológica do homem é um processo de assimilação seletiva das palavras dos outros” (BAKHTIN, 2015, p. 135). Rosa marca bem o lugar do discurso do outro na sua fala e nesse movimento discursivo fica claro que “[...] o que é interiorizado pelo sujeito são relações sociais que ocorrem entre pessoas nas instituições sociais” (FRIEDRICH, 2012, p. 74). Então, podemos dizer que por trás da fala de Rosa tem discursos outros.

Interpretamos que esse discurso gera em Rosa certo sofrimento, parece que para ela falar que é professora da prefeitura é algo que lhe reprime e, principalmente neste contexto de

pandemia, lhe afeta de forma muito direta, pois são nas relações sociais que vão sendo interiorizadas e apropriadas pelo sujeito as significações vão sendo construídas. Para Clot (2006b, p. 23), “[...] o social está lá, presente, mesmo quando estamos sozinhos; ele não está fora de nós mesmos, nem somente entre nós, ele está em nós, no espírito e no corpo de cada um de nós”.

Assim como no STT2, Rosa mais uma vez traz para o seu discurso a questão da adaptação do professor, ao enfrentar situações novas e inesperadas, sem nenhuma preparação prévia, mas que buscou se adaptar às novas mudanças.

O trabalho docente de forma geral, mas aqui fazendo um recorte para o trabalho nas escolas municipais de Juiz de Fora em contexto de pandemia, precisa a todo o momento ser resiliente, perante as diversas tensões e conflitos que são gerados em determinadas situações, mas devemos levar em consideração que para o trabalho acontecer é necessário um professor, que por sua vez é movido por objetivos, intenções e sentimentos.

A fala da Rosa nos sinaliza para prováveis pistas de conflito quando ela demonstra grande importância sobre a forma com que os outros enxergam o trabalho que vem sendo realizado pelas escolas da prefeitura de Juiz de Fora nesse período de pandemia. Parece que ela fica dividida entre dois tipos de discursos: um negativo e outro positivo, que a nosso ver, pelo itinerário de sua fala, a faz criar e recriar suas próprias significações em torno do trabalho no contexto das escolas municipais de Juiz de Fora, levando-nos a inferir que esses conflitos estão pautados em discursos outros.

No próximo subcapítulo, perpassaremos pelo SUB-SOT “sentimentos relacionados à atividade docente”.

6.4 SENTIMENTOS RELACIONADOS À ATIVIDADE DOCENTE

Apoiadas na concepção de linguagem do Interacionismo Sociodiscursivo e por compreendermos que “[...] a atividade de linguagem é, ao mesmo tempo, o lugar e o meio das interações sociais” (BRONCKART, 1999, p. 338) é que buscaremos abordar neste subcapítulo a relação entre sujeito, linguagem e afetividade (sentimentos e emoções) em torno da atividade docente.

A partir da interpretação das entrevistas é que chegamos até as unidades de sentido que trouxemos para os quatro quadros que serão analisados neste subcapítulo, cujo SOT geral é o trabalho docente na pandemia; seu SUB-SOT “sentimentos relacionados à atividade

docente” com os STTs produzidos a partir das falas das professoras nas transcrições das entrevistas.

Para a constituição dos quadros, foram selecionados trechos das transcrições³⁴ que de forma mais concreta apresentavam afinidades com as questões dos sentimentos relacionados à atividade docente. Foram também estes trechos que nos possibilitaram, por meio das marcas deixadas pelas professoras em suas falas, fazer alguns apontamentos em relação aos conflitos vivenciados por elas em torno da atividade docente.

Na perspectiva bakhtiniana, a compreensão e a interpretação das relações dialógicas é o que possibilita implícita ou explicitamente o acesso ao posicionamento dos sujeitos, por isso compreendemos que interpretar significa “[...] recriar o fenômeno a partir de seus traços e de suas influências, com base nas regularidades anteriormente estabelecidas” (VIGOTSKI, 1927[1999], p. 164 apud FRIEDRICH, 2012, p. 46).

De acordo com Smolka (2016), há uma grande discussão em torno da dimensão afetiva, de maneira mais específica em relação às emoções, sentimentos e paixões,³⁵ por meio de diferentes perspectivas, que vão do ponto de vista da sociologia até o campo da psicologia do trabalho. E mesmo assim, segundo Smolka (2016), as singularidades dos conceitos da dimensão afetiva ainda se encontram em aberto.

Trouxemos para este subcapítulo a discussão em torno dos sentimentos apresentados pelas professoras, no sentido de nos fazer refletir e pensar o lugar e a dinâmica que os sentimentos e as emoções trazem para a atividade docente. Ao serem questionadas sobre o seu trabalho no momento de pandemia³⁶, o que estavam realizando ou não no momento e quais eram os sentimentos docentes em torno dessas questões, surgiram nas falas das professoras alguns STTs que estão postos no quadro 14 abaixo, o qual trouxemos para o nosso diálogo neste texto.

³⁴ A transcrição da entrevista com a professora Edna se encontra na íntegra no apêndice (B), p. 261.
A transcrição da entrevista com a professora Rita se encontra na íntegra no apêndice (C), p. 278.
A transcrição da entrevista com a professora Rosa se encontra na íntegra no apêndice (D), p. 299.

³⁵ Para este texto, nós nos voltaremos para as emoções e os sentimentos que trarão contribuições para as questões aqui abordadas.

³⁶ Ressaltamos aqui que as entrevistas foram realizadas no mês de julho de 2020, momento este que no contexto da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora as ações educacionais ainda se encontravam numa fase embrionária, com poucas ou quase nenhuma ações sendo realizadas pela Rede. Esta demarcação de tempo se faz necessária, pois posteriormente outros desdobramentos e ações foram surgindo por parte da Rede Municipal.

Quadro 14 - SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: sentimentos relacionados à atividade docente, STT 1: angústia, frustração e tristeza

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA	Sentimentos relacionados à atividade docente	1. Angústia, frustração e tristeza	"eu me senti um pouco
02				restrita do/do trabalho
03				e um pouco às vezes
04				frustrada também porque
04				a gente fica pensando
05				que poderia estar
06				fazendo mais...
07				entendeu? mas por não
08				conhecer a realidade dos
09				alunos a gente não pode
10				ir além não pode avançar
11				porque como a gente sabe
12				a educação é pra
13				todos" (RITA).
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				
46				
				"eu gostaria que estivesse tendo alguma ação pra gente poder participar e poder levar as/ até as crianças entendeu? [...] assim é:/é frustração mesmo a palavra [...] é muita confusão e frustração isso tudo é o sentimento que eu vejo" (EDNA).
				"eu fico triste eu fico angusti:ada porque eu penso nos meninos como se fossem as minhas filhas[...] eu fico muito triste porque...eu/eu/eu me coloco no lugar... dessas mães também que às vezes tem que sair pra trabalhar não tem ninguém pra deixar e/e os meninos ficam soltos mesmo... então o sentimento mesmo é de angusti:a por não poder fazer nada porque não tenho nenhum recurso não tenho o contato dos alunos" (ROSA).

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Nesse quadro, as três professoras expõem com suas falas as emoções e os sentimentos vivenciados por elas no que se refere à realização ou não de atividades no contexto de pandemia na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Para melhor considerarmos o que estamos denominando de emoção e sentimento neste texto, trouxemos algumas definições.

Para Sawaia e Magiolino (2016, p. 62), a “[...] emoção refere-se à mobilidade, agitação; e sentimento, diz respeito à sensação, impressão e percepção – agradável ou não – de um objeto pelo organismo”. Já de acordo com o dicionário Houaiss, emoção significa: “**e.mo.ção** [pl.:-ões] *s.f.* abalo afetivo ou moral, frieza” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2010, p. 286). Sentimento, seria, então:

1 aptidão para sentir, sensibilidade indiferença **2** afeto, afeição, ligação (não temo menor s. por aquela pessoa) **3** expressão viva; entusiasmo, emoção (declamar com s.) **4** experiência afetiva de desprazer; tristeza, mágoa (chorar de s.) alegria **5** intuição, pressentimento **6** sensação subjetiva de alegria, pesar, paixão, medo etc. (foi tomado por um s. de pânico) **sentimentos** s.m.pl. **7** conjunto de qualidades morais (pessoa de bons s.) **8** pêsames (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2010, p. 708).

Achamos importante trazer o significado de emoção e sentimento neste momento do texto para nos ajudar a compreender a questão da afetividade, pois ela influencia na ação e no pensamento do trabalhador, segundo Clot (2010), pois o homem é afetado de diversas maneiras, seja por uma determinada coisa, seja pelo outro por quem tem respeito e admiração, por exemplo (SAWAIA; MAGIOLINO, 2016).

Os sentimentos, para Barbosa (2011, p. 16), como “[...] a tristeza, a alegria, as paixões são sempre orientadas, nascem em região do conjunto de valores dado pelo outro” e para dar força ao argumento apresentado acrescentaríamos as frustrações, angústias, entre outros sentimentos que permeiam a atividade docente, como os que emergiram nas falas das professoras.

As emoções e, se assim podemos dizer, os sentimentos ganham materialidade na linguagem, por exemplo, pela subjetividade, que é “[...] um dos elementos que permite ao sujeito trazer para a linguagem seu traço de singularidade” (BARBOSA, 2011, p. 26).

De acordo com Clot (2010), a partir dos sentimentos e das emoções vivenciadas pelos sujeitos, pode haver a diminuição ou não da capacidade de agir, ou seja, a ampliação ou a amputação do seu poder de agir, uma vez que “[...] as emoções surgem em uma situação ou momento de ruptura da continuidade individuo-meio produzindo uma defasagem, uma diferença nessa relação” (SAWAIA; MAGIOLINO, 2016, p. 64).

Tal condição ficou bem demarcada nas falas das professoras, quando houve a ruptura dos espaços e das condições para a realização da atividade docente, pois os sentimentos são constituídos nos confrontos entre as ações (SAWAIA; MAGIOLINO, 2016). É exatamente quando nos deparamos com uma situação da qual não temos controle, por exemplo, a instabilidade entre o que se quer e o que se tem, é que vêm à tona os sentimentos, é aí que o afeto

[...] nasce do fato de não se dispor do vivido para se viver uma situação presente, da falta de meios para tanto. Há defasagem conflitual entre o vivido e o vivendo. A defasagem é o que faz com que se sinta coisas afetivamente, que a gente se sinta diminuído. O que excede ou que ultrapassa, ou ao contrário, que diminui ou contraria o já vivido no vivendo, sinaliza-se pelo afeto (CLOT, 2016, p. 93).

Quando as professoras exibem em suas falas estes sentimentos, elas deixam transparecer justamente o que foi posto por Clot (2016), nos induzindo a interpretar de certa forma que quando elas foram contrariadas, quando o vivido já não mais podia se concretizar no vivendo, surgiam indícios de conflito para as três professoras. É claro que cada uma expressou de uma forma os seus sentimentos: “poderia estar fazendo mais... eu me senti restrita e por isso.... gostaria de estar fazendo mais... não tenho recurso...”, até mesmo porque o conflito é subjetivo (CLOT, 2006a), mas todas com um mesmo cerne: não poder realizar algo já realizado no passado no momento presente.

Há então indícios de conflito tanto para Edna, quanto para Rita e Rosa, pois quando elas não conseguem mais fazer, por vários motivos, o que antes já havia sido feito no vivido, e que hoje não se pode fazer no vivendo, surgem os sentimentos de angústia, frustração e tristeza. Para Clot (2010, p. 9), “[...] o afeto resulta de um conflito que coloca à prova a atividade do sujeito e sua organização pessoal”. E isso nos foi possível interpretar, mediante as falas das três professoras, ficando claro para nós que o afeto e os sentimentos emergem após esse movimento de não realização do vivido no vivendo.

Como já havíamos salientado anteriormente, assim como no quadro anterior, este também se enquadra no SUB-SOT “sentimentos relacionados à atividade docente”, porém agora abordaremos o STT “preocupação com os discursos produzidos pelos alunos e famílias”.

Quadro 15 - SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: sentimentos relacionados à atividade docente, STT 2: preocupação com os discursos produzidos pelos alunos e famílias

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				"porque você imagina
02				se o/o aluno da escola
03				tal que tava tendo
04				aula pelo <i>WhatsApp</i>
05				conhece um aluno meu
06				ele fala é mas minha
07				professora não tava me
08				dando aula pelo
09				<i>WhatsApp</i> [...] eu
10			2.	poderia muito bem tá
11	TRABALHO	Sentimentos	Preocupação com	tendo aula pelo
12	DOCENTE	relacionados	os discursos	<i>WhatsApp</i> /eu quero ter
13	NA	à atividade	produzidos pelos	aula pelo <i>WhatsApp</i> ele
14	PANDEMIA	docente	alunos e famílias	não vai imaginar que
15				aquilo ali talvez não
16				tá uma coisa certa de
17				ser feita ele só tá
18				vendo que o outro
19				tem/até mesmo as
20				famílias/as mães ah
21				mas meu filho não tá
22				tendo aula nã:o ah/mas
23				o meu tá: e tá lá no
24				celular" (RITA).

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Nesse trecho, a professora Rita fala sobre a sua preocupação com os discursos e significações das famílias e alunos sobre as atividades docentes na pandemia, no caso a situação de uma escola ter e outra não ter aulas por meio do *WhatsApp*. Tais discursos possibilitam diferentes interpretações, pois a linguagem que “[...] “interpreta” corresponde à linguagem “sobre” a atividade (de trabalho)” (BULEA-BRONCKART, 2017, p. 132). A linguagem sobre o trabalho é provocada por aqueles que estão envolvidos direta ou indiretamente na atividade, propiciando até mesmo uma mudança de agir, sentir e pensar o trabalho docente, talvez, por todos que participam desta atividade, mas principalmente por parte do docente que está ali efetiva e afetivamente envolvido.

Uma vez que a linguagem organiza discursivamente as ações do indivíduo, que “[...] A palavra que toca, que faz pensar e agir é uma palavra valorada, afetiva [...]” (BARBOSA, 2011, p. 21), o sentimento posto pela professora Rita não surgiu de maneira isolada, pelo contrário, ele emergiu em meio a um tanto de outros elementos que circundam o trabalho docente. Em outras palavras, temos certas reações e ações porque pensamos, percebemos e

sentimos o mundo tendo por base os conceitos e discursos que são culturalmente constituídos e é por isso que sentimos e reagimos desta ou de outra forma a uma palavra que é valorada.

A professora Rita traz em sua fala as inquietações que a preocupam em relação aos discursos dos alunos e suas famílias. Mas, de certo modo, a professora não pode se apropriar deste discurso e dessas falas, uma vez que o trabalho não constitui-se de forma “[...] totalmente livre, pois as tarefas são prescritas, em um primeiro momento, por instâncias externas e hierarquicamente superiores ao trabalhador” (MACHADO, 2007, p. 91), portanto, se configura como uma atividade impessoal, como também destaca Clot (2006a) ao nos apontar que os documentos do entorno-precedente ao agir são caracterizados ora como oficiais e ora como oficiosos, por exemplo, mas tendo o mesmo objetivo de dirigir e orientar as atividades a serem realizadas num determinado meio, por um determinado sujeito.

Porém, ao considerarmos a atividade de trabalho como situada, com interferência de diversos contextos (MACHADO, 2007) e ao mesmo tempo como atividade pessoal (CLOT, 2006a; MACHADO, 2007) que é sempre única, por conta da apropriação, do engajamento do sujeito em suas diversas dimensões, inclusive a emocional, é que interpretamos os indícios de conflito na fala da professora Rita, pois ela se vê diante de uma situação que lhe causa este sentimento de preocupação em relação aos discursos produzidos em torno da profissão docente. Mas mesmo sabendo de tudo isso, que a atividade de trabalho é situada, impessoal e pessoal (CLOT, 2006a; MACHADO, 2007) e, portanto, não são ações e decisões tomadas apenas por ela, de fazer ou agir desta ou daquela forma, a professora Rita deixa transparecer na sua fala uma situação conflituosa.

Para Clot (2010), o que poderia ter sido realizado, mas não foi devido a algum impedimento, afeta tanto o trabalhador quanto o seu trabalho. E estas atividades não realizadas implicam com “[...] todo seu peso, na atividade presente” (CLOT, 2010, p. 104). Acreditamos que a Rita se preocupa com os discursos produzidos pelas famílias e alunos pois de certo modo afetam a sua atividade presente. Dialogando com o quadro anterior, os sentimentos de frustração, tristeza e angústia, de certa forma, trazem limitações para a realização das atividades presentes, ou seja, alguns elementos que circundam o trabalho foram afetados.

No quadro a seguir, apresentaremos o STT “preocupação com a desigualdade e a vulnerabilidade social”.

Quadro 16 - SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: sentimentos relacionados à atividade docente, STT 3: preocupação com a desigualdade e a vulnerabilidade social

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				"essa desigualdade ela
02				já existe normalmente
03				sem pandemi:a sem
04				confusões agora com
05				esse momento que a
06				gente tá passando
07				[...]é mais preocupante
08				porque essa
09				desigualdade/ela vai
10				aumentar entendeu?"
11				(EDNA).
12				
13				"todos os dias de manhã
14				ele acor:da e vai pra
15				aula no <i>WhatsApp</i> e o
16				outro não tem aí como é
17			3.	que fica essa
18	TRABALHO	Sentimentos	Preocupação com	desigualdade:?. entende?
19	DOCENTE	relacionados	a desigualdade e	essa discrepância de
20	NA	à atividade	a	uma coisa pra outra? é
21	PANDEMIA	docente	vulnerabilidade	isso que eu achei um
22			social	ponto negativo nessas
23				decisões" (RITA).
24				
25				"eu sinto que os
26				meninos estão
27				abandonados que a gente
28				tá parado um tempo e
29				que e/assim é o único
30				canal que tá parado
31				todas as outras redes
32				não estão paradas [...]
33				eu acho que tá sendo um
34				tempo perdido que não
35				vai ter como voltar que
36				os meninos vão ficar
37				prejudicados" (ROSA).

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

As relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados. A escola gratuita e obrigatória do século XXI, herdada dos séculos anteriores, está encarregada de missões históricas de grande importância, anular as diferenças entre os cidadãos perante a lei. Desta forma, fica a escola encarregada de igualar os cidadãos, ou seja, o direito a educação pública e gratuita passa a ser uma oportunidade de crescimento do cidadão e da diminuição da desigualdade (CURY, 2002). Mas, será que isto tem acontecido? A escola realmente é um direito de todos?

A partir do seu lugar de fala, a professora Edna nos aponta que a sua preocupação com a desigualdade já vinha antes mesmo da pandemia se instalar, porém, ela ressalta que isso tem uma forte tendência de se ampliar neste período de pandemia, portanto, “[...] se os efeitos da desigualdade social e escolar no Brasil já eram sentidos no passado recente, o que se revela agora, diante desta nova e dramática “peste”, é o crescente distanciamento entre os níveis de escolarização e aprendizagem envolvendo os grupos mais aquinhoados e os outros, os mais pobres [...]” (VIRGINIO, 2020, recurso online), como bem demarcado pela professora Edna em sua fala.

Já a professora Rita, em seu relato, não nos deixou transparecer que já tinha esta preocupação anteriormente, o que fica visível em sua fala é a relação da atual circunstância da pandemia, na qual uns estão tendo acesso, ou seja, tendo seu direito de aprender garantido, como posto na Constituição Federal de 1988, e outros tendo seus direitos negligenciados. De acordo com Santos, B. (2020), se levarmos em consideração as desigualdades sociais e econômicas que estão incidindo sobre alguns grupos sociais neste período de pandemia, as instituições educacionais estão sendo também muito afetadas.

Para Virginio (2020, recurso online), “[...] Com o atual momento de crise, a distância entre uma e outra educação tende a se ampliar, especialmente se levarmos em conta os fatores socioambientais e institucionais que interferem no sucesso escolar e/ou na aprendizagem.” As professoras entrevistadas comungam da mesma ideia. Rosa, inclusive, enfatiza que a rede municipal é a única que está parada, e na sua visão o tempo perdido não será recuperado, ou seja, os meninos realmente ficaram para trás e sairão prejudicados com tudo isso. Esta pandemia que se instalou trouxe preocupações e sofrimento aos docentes, pois de acordo com Santos, B. (2020), vivemos em bolhas sociais e, por isso, qualquer “[...] quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros” (SANTOS, B., 2020, [p.15]), o que para as professoras é perceptível.

Quando toda esta discussão se faz presente nas falas das professoras, compreendemos que o “[...] O professor não é apenas mais um no processo educacional, ele é alguém que realmente faz a diferença [...]. Os professores realmente se envolvem e se preocupam com a qualidade da educação” (CHAVES *et al.*, 2019, p. 164), porém, também sofrem coerções que os limitam agir, gerando conflitos, já que os elementos externos provocam contradições ou conflitos nas organizações psíquicas que são herdadas sócio-historicamente (BRONCKART, 2013). Portanto, devemos sempre referir ao trabalho como

[...] uma atividade complexa e conflituosa, uma vez que o trabalhador deve fazer escolhas constantes que envolvem “conflitos com o outro, com o meio, com artefatos, com as prescrições, etc”. Podemos acrescentar a esses outros tipos de conflitos como os gerados: pelas relações de poder, pela escassez de recursos para satisfazer necessidades individuais e de grupo, por necessidades afetivas; por diferentes visões de mundo [...] (CRISTOVÃO; FOGAÇA, 2008, p. 31).

Dessa forma, temos que lembrar que este sentimento de preocupação com a desigualdade precisa existir e é legítimo, mas também que o trabalho docente se configura como uma atividade complexa e conflituosa, uma vez que esta questão de desigualdade vai muito além do que o professor pode fazer. Mesmo que as “[...] epidemias [sejam] diferentes, sejam de vírus ou violência [...] a escola é uma das primeiras instituições a sofrer” (CAMPOS, 2020, recurso online).

No último quadro deste subcapítulo, exibiremos o STT “preocupação com a possibilidade de a profissão docente acabar”.

Quadro 17 - SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: sentimentos relacionados à atividade docente, STT 4: preocupação com a possibilidade de a profissão docente acabar

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA	Sentimentos relacionados à atividade docente	4. Preocupação com a possibilidade de a profissão docente acabar	“toda vez que alguém me
02				pergunta isso assim pra
03				mim ah eu tô querendo
04				fazer pedagogia: aí eu
05				pergunto por quê?
06				dependendo da resposta
07				da pessoa eu falo faz:
08				mesmo... FAZ que você
09				vai amar e no que
10				precisar eu tô aqui pra
11				te ajudar eu tenho lá
12				em casa livro a gente
13				pode conversar: eu
14				tenho isso eu tenho
15				aquilo eu incentivo
16				porque eu tenho a
17				impressão que vai
18				chegar um dia que não
19				vai ter mais
20				professor[...] não vai
21				ter mais: a gente vai
22				chegar numa época em
23				que ninguém mais vai
24				querer fazer pedagogia”
25				(RITA).

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Seus dizeres nos dão indícios do modo como Rita se relaciona e significa a profissão docente, de que sua fala está carregada de discursos outros, pois dependendo da resposta do seu interlocutor ela tem uma significação diferente para a profissão docente. A nossa interpretação quando ela traz esta fala é de que: será mesmo que ela está preocupada com a possibilidade de a profissão acabar? Por que será que ela finaliza com esta fala, se ela faz todo um discurso de incentivo anteriormente? Como destacam Tardif e Lessard (2014 p. 35), “[...] o objeto do trabalho e as relações do trabalhador com ele são elementos nefrálgicos para a compreensão de qualquer atividade profissional”.

Assim, percebemos que a entrevista da professora Rita está saturada de discursos outros, o que nos possibilitou interpretar a forma que este lugar de trabalho, que este ser professor, tem para ela. Será que realmente é um lugar de significância? Desde a nossa infância, as significações sobre o ser professor vêm sendo formadas pela sociedade e é por conta destas e outras significações sobre o professor e seu trabalho que diferentes formas de ver o mesmo lugar vêm sendo construídas. Será que isso é algo que fortalece o discurso de Rita? Pois,

O trabalho perde seu sentido – quando o perde – não em virtude da ocorrência que a partir dali lhe fariam as atividades fora do trabalho no terreno dos valores, mas pela razão estritamente inversa: quando ele não permite mais a realização das metas e dos valores que os sujeitos extrai de todos os domínios da vida em que sua existência está envolvida inclusive o trabalho (CLOT, 2006a, p. 72-73).

Ainda, como destaca Nóvoa (2020), devemos enunciar o trabalho do professor, para que a profissão seja vista por diversos ângulos e se fortaleça, a começar de dentro para fora, das nossas conversas com amigos sobre o trabalho docente, sobre a profissão docente, nas salas de reuniões das escolas e nos diversos espaços nos quais o assunto surgir, pois afinal precisamos saber o que somos, o que queremos ser e para onde queremos ir (NÓVOA, 2020). Precisamos aprender a (re)significar as nossas falas e tomar um posicionamento contrário aos discursos que constroem a imagem do professor e do seu trabalho como alguém ou algo a quem sempre falta alguma coisa e assim romper com este sentimento de preocupação que possa surgir em relação à profissão docente um dia vir a desaparecer. Para isso, “[...] é necessário compreender quais são as **capacidades** e os conhecimentos necessários para que os professores possam ser bem-sucedidos naquilo que é a especificidade de seu ofício [...]” (BRONCKART, 2006a, p. 207, grifo do autor). É neste ponto que interpretamos indícios de conflito na fala da professora Rita: o que é necessário para ser um professor bem-sucedido?

Pois parece que há outros motivos que podem ter feito Rita se preocupar com a possibilidade de um dia a profissão docente acabar, visto que os “[...] conflitos podem ser originados do confronto de ideias, conceitos e visão de mundo” (CRISTOVÃO; FOGAÇA, 2008, p. 23).

Por fim, de acordo com Bronckart (1999, p. 24), “[...] O homem é, efetivamente, um organismo vivo, dotado de propriedades biológicas e que tem comportamentos; mas é também um organismo consciente, que se sabe possuidor de capacidades psíquicas que as ideias, os projetos e os sentimentos traduzem”. Por isso, as emoções geradas, as preocupações com os discursos, com as desigualdades e com a profissão são sentimentos apoiados nos valores, nas opiniões e nas regras sociais que são postas no mundo social e traduzidas por um sujeito individual.

A questão dos sentimentos e da afetividade para o agir docente não está posta em nenhum documento do entono precedente ao agir, mas, se assim podemos dizer, são advindas das relações que as professoras estabelecem com os outros e com os artefatos, sejam eles alunos, família, escola, situações ou objetos, por exemplo.

Dito isso, reafirmamos que nas pesquisas de caráter dialógico como esta se faz necessário levar em consideração as significações ideológicas que se deparam na linguagem, pois estas se encontram num movimento constante nas interações sociais. Afinal, os sentimentos, as escolhas, as decisões, os pensamentos, as ações e os conflitos estão sempre vinculados com as significações dos outros, ou seja, são sempre validadas ou (re)construídas em relação aos outros que atravessam o sentir, o pensar e o agir docente. Corroborando as ideias de Clot (2016), Smolka (2016, p. 105) destaca que é “[...] no conflito entre o vivendo e o vivido que o afeto desenvolve o vivendo por meio do vivido”.

No subcapítulo a seguir, abordaremos o SOT “trabalho docente na pandemia”, seu SUB-SOT “elaboração de atividades no contexto de pandemia” e os STTs originados deste SUB-SOT durante as entrevistas.

6.5 ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES NO CONTEXTO DE PANDEMIA

Para este SUB-SOT “elaboração de materiais no contexto de pandemia”, encontramos quatro STTs, o primeiro STT1 “divergências de informações que chegam à escola”; na sequência, STT2 “orientações para realização das atividades”; o terceiro, STT 3 “diferentes motivações para a preparação das atividades e, por fim, o STT 4 “preparação das atividades”, os quais apresentaremos nos quadros a seguir com suas respectivas análises.

O quadro 18 abaixo representa o primeiro STT deste SUB-SOT:

Quadro 18 - SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: elaboração de materiais no contexto de pandemia, STT 1: divergências de informações que chegam à escola

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14	TRABALHO	Elaboração	1.	"essa falta de organização
15	DOCENTE	de materiais	Divergências	de informações: de um lugar
16	NA	no contexto	de informações	para o outro sendo que é
17	PANDEMIA	de pandemia	que chegam	tudo escola municipal
18			à escola	entende? [...]a escola
19				daqui fez um kit a escola
20				de lá fez um kit com mais
21				coisas a de cá pediu aluno
22				pra buscar na escola a de
23				lá entregou eu acho que
24				tinha que ser uma coisa
25				mais concreta/mais pra todo
26				mundo do mesmo jeito
27				[...]eu senti também
28				uma:/uma: diferença muito
29				grande de uma escola pra
30				outra a gente conhece

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Para analisarmos este STT, evocamos a fala da professora Rita, pois para ela as informações que chegam às escolas pertencentes à rede de ensino municipal são um tanto quanto desorganizadas, o que para Rita não deveria acontecer, como bem colocado em sua fala inicial – linhas 01-05. A fala dela nos leva a interpretar que essa falta de organização em torno das informações que chegam à escola não é algo positivo para o trabalho desenvolvido pela Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora como um todo, tendo em vista as maneiras comuns de fazer algo no coletivo, como abarca a dimensão transpessoal posta por Machado (2007).

Rita nos faz visualizar, num primeiro momento, uma crítica subentendida no que se refere à desorganização e desarmonia do tempo em que as informações chegam às escolas, tendo em vista que as atividades desenvolvidas pela rede deveriam, em sua concepção, ter um

único viés, uma vez que o trabalho desenvolvido nas escolas compõe o gênero da atividade da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, ou seja, são guiadas “[...] por “modelos do agir” específicos de cada ofício, sociohistoricamente constituídos pelos coletivos de trabalho” (MACHADO, 2007, p. 91).

Notamos também, no decorrer da fala de Rita, que a existência dessa divergência de comunicação proporciona a cada escola agir de uma determinada forma, como bem assinalado por ela nas linhas 05-14, ao apresentar comparações em torno da maneira como os *kits* foram elaborados pelas diversas escolas da Rede Municipal, ou seja, ela deixa demarcado em sua fala que “[...] apesar de participarem ao mesmo gênero profissional, [os professores] lidam com situações de trabalho sempre singulares” (DADALTO *et al.*, 2014, p. 139).

Ainda ousamos dizer que é por meio desses ruídos de comunicação, que por ora são visualizados por Rita como algo negativo, que cada escola imprime seu estilo ao gênero da atividade, pois “[...] o gênero profissional somente se abre a (re)avaliações quando as regras não escritas aparecem. E estas somente ganham visibilidade na medida em que o gênero é, de alguma forma, perturbado” (MATTEDI *et al.*, 2014, p. 64).

Dessa forma, quando Rita apresenta em sua fala “eu acho que tinha que ser uma coisa mais concreta/mais pra todo mundo do mesmo jeito” – linhas 10-14, nos proporcionou fazer uma interpretação perpassando por dois caminhos, primeiro, no que se refere às diferentes informações que chegam à escola, algo que é evidente em sua fala e que ela visualiza como algo negativo. Ainda, as diferentes formas de elaboração dos *kits* pelas escolas, o que para nós não é algo negativo, pois um “[...] gênero não é feito para ser seguido à risca como um regimento, como uma lei, mas para conferir elementos a ação, tom e cadências possíveis” (MATTEDI *et al.*, 2014, p. 56).

Visualizamos que a existência desses ruídos de comunicação em relação às informações é o que leva cada escola a agir de uma determinada forma, como bem apontado por Rita, e é isso que a nosso ver retroalimenta o gênero da atividade, uma vez que a “[...] plasticidade dos gêneros profissionais depende dos estilos. O inverso também é verdadeiro” (MATTEDI, *et al.*, 2014, p. 62). Dessa forma, visualizamos que essa divergência é benéfica para a atividade docente, uma vez que, conforme Machado (2007), a atividade pode ser prefigurada pelo trabalhador quando este reelabora as prescrições, criando prescrições para si mesmo, em função dos seus objetivos (MACHADO, 2007).

Além disso, observamos que a atividade de linguagem é “[...] a chave mestra para a compreensão das condutas de cunho sócio-histórico e ideológico que o ser humano apresenta”, conforme Souza e Stutz (2019, p. 1116) embasados em Bronckart (1999; 2006a).

O que vem ao encontro a uma das teses postuladas pelo ISD, de que a linguagem desenvolve um papel central, uma vez que “[...] as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas” (BRONCKART, 2006a, p. 10). É isso que percebemos na fala de Rita quando ela nos diz: “eu senti também uma:/uma: diferença muito grande de uma escola pra outra a gente conhece várias pessoas então escolas que tão fazendo totalmente diferente que têm informações a mais que a gente não tem sabe?” – linhas 14-22. Com isso, entendemos que a “[...] atividade da espécie humana é mediada e regulada por verdadeiras interações verbais” (BRONCKART, 1999, p. 32).

A compreensão que tivemos da fala de Rita nos sinaliza para um movimento de conflito vivenciado por ela, causado pelos ruídos de comunicação, ou seja, pelas divergências de informações que chegam às escolas. Isso é algo que a incomoda, uma vez que ela visualiza a escola a qual pertence como parte de um coletivo. Sendo assim, ela segue com seu pensamento de que as informações deveriam ser as mesmas e, além disso, deveriam chegar ao mesmo tempo para todas as escolas. Por isso inferimos, pelo percurso da fala de Rita, que a forma como as informações chegam às escolas, em tempos e formatos diferentes, lhe causam certo conflito, pois para Rita tal movimento pode significar uma ruptura no gênero da atividade, quando as escolas agem de maneiras diferentes.

Rita não visualiza essa divergência de informações como um processo que pode retroalimentar o gênero, muito pelo contrário, ela visualiza como algo que não é positivo para o gênero da atividade docente e esta situação se apresenta como impulsionadora de conflitos para ela.

De acordo com Freire (1987, p. 50), “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Portanto, o conflito do diálogo traz uma ‘enxurrada’ de ideias que impulsionam o pensamento, ou seja, este é um dos meios de revitalização do gênero.

Na sequência, temos no SUB-SOT “elaboração de materiais no contexto de pandemia”, o segundo STT “orientações para realização das atividades”.

Quadro 19 - SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: elaboração de materiais no contexto de pandemia, STT 2: orientações para realização das atividades

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO	Elaboração	2.	“eu gosto de coisas
02	DOCENTE	de materiais	Orientações	assim/eu gosto que me

03	NA	no contexto	para realização	direcione eu sou uma
04	PANDEMIA	de pandemia	das atividades	pessoa que eu tenho
05				problema com isso e eu
06				gosto assim faça assim
07				faça assado nesse formato
08				nessa forma [...] eu não
09				sei por quê? justamente
10				por essa questão de
11				direcionamento de
12				especificação de como tem
13				que ser feito
14				exatamente[...]o <i>Kit</i> eu
15				fiz? mandei/mas assim eu
16				achei que ficou muito
17				confuso porque ficou muito
18				solto a forma como ela
19				pediu” (EDNA).
20				
21				“eu gosto de coisas mais:
22				certas assim né? [...]mais
23				pontuais é isso que você
24				precisa fazer pra não ter
25				que voltar ah mas não era
26				isso/faz de novo[...] é
27				esse tema com tanto tempo
28				você vai ter isso de
29				recurso e ponto envia pra
30				fulano de tal... aí eu
31				consigo caminhar se não
32				tiver isso eu demoro pra
33				fazer toda essa construção
34				que poderia ser uma
35				coisa... me/melhor passada
36				pra gente/passar melhor
37				pra gente...” (RITA).

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No quadro 19 apresentado acima, a professora Edna nos revela gostar que suas atividades sejam determinadas e direcionadas por algo ou por alguém, pois afirma que somente dessa forma ela consegue realizá-las. De fato, concordamos em certo ponto com Edna, pois para que o trabalhador realize sua atividade, ele precisa, nem que seja minimamente, das prescrições (CLOT, 2006a).

Notamos que os modelos e as formas são necessários para que Edna realize o seu trabalho, uma vez que ela termina sua fala ressaltando esta importância: “o *Kit* eu fiz? mandei/mas assim eu achei que ficou muito confuso porque ficou muito solto a forma como ela pediu” – linhas 14-19, ou seja, os textos do entorno-precedente ao agir são de extrema relevância para Edna, uma vez que quando o trabalhador não sabe por onde começar, as prescrições se configuram como excelentes ferramentas (CLOT, 2006a).

Da mesma forma que Edna, Rita apresenta em sua fala a necessidade de ter um direcionamento mais consistente para a realização das atividades e ainda acrescenta que quando se tem um direcionamento condizente se evita o ‘retrabalho’, assim interpretado por nós quando ela expressa “eu gosto de coisas mais: certas assim né? [...] mais pontuais é isso que você precisa fazer pra não ter que voltar ah mas não era isso/faz de novo” – linhas 21-26.

Entendemos que as orientações são imprescindíveis tanto para Edna quanto para Rita desenharem estratégias de trabalho e desenvolverem as atividades, o que nos leva a concluir que os textos do entorno-precedente ao agir para elas são muito importantes, independente da sua composição, se com regras formais ou regras informais (CLOT, 2006a).

Por outro lado, percebemos também que toda essa necessidade de orientação muito formatada e determinada por algo ou por alguém, como pontua Edna, por exemplo, nos abre a uma reflexão sobre essa extrema necessidade de direcionamento, pois entendemos que “[...] ao nos prendermos a certas regras, podemos nos tornar reféns dessas mesmas orientações, o que pode não ser interessante, por isso, para a realização das atividades, é preciso espaço para a interpretação e a invenção” (DADALTO *et al.*, 2014, p. 139).

Talvez esse hiato nas orientações seja um espaço para que haja a criação e a invenção, em que as subjetividades das professoras possam aparecer, mas que talvez isso ainda não tenha sido apreendido por elas e, por isso, não tenha sido visto como algo positivo.

Quando Edna diz: “eu achei que ficou muito confuso porque ficou muito solto a forma como ela pediu” – linhas 15-19, nós inferimos que este espaço para criação não foi visto por ela como algo benéfico, muito pelo contrário, parece ser um fator que restringe e limita a realização das atividades.

Os apontamentos que fizemos a partir da fala de Edna podem ser confirmados com o conteúdo da fala da professora Rita, a qual apresenta também a necessidade de um direcionamento para realizar o seu trabalho, ao afirmar que “se não tiver isso eu demoro para fazer toda essa construção” – linhas 31-33.

Consideramos então, com a fala das duas professoras, que “[...] de maneira geral, a atividade individual não sabe por onde começar quando o sujeito não é capaz de emitir ao menos uma suposição ponderada sobre o gênero a que ela pertence” (CLOT, 2006a, p. 44), ou seja, ele precisa saber por onde começar para que possa caminhar, conforme destaca Rita, e para isso se faz necessário que as orientações sejam claras e objetivas.

Assim, a partir da orientação que “[...] chega até o professor através de uma relação hierárquica pela coordenação do curso, o docente possui uma pré-orientação de como deverá realizar suas atividades em sala de aula” (ARIATI *et al.*, 2019, p. 238-239). Constatamos que,

para Edna e Rita, a pré-orientação se fez necessária no momento de pandemia e era disso que elas sentiam falta, já que houve apenas a mudança do contexto onde as atividades seriam realizadas e, portanto, esse modo de conduzir as orientações que anteriormente era vivenciado por elas, assim inferimos, de forma clara e objetiva, da mesma forma precisaria acontecer no contexto de pandemia.

Não descartamos aqui que as orientações recebidas por elas podem sim terem sido um tanto confusas e desarticuladas em alguns momentos, para que elas pudessem de fato realizar as atividades, pois estas marcas foram deixadas em suas falas. No entanto, devemos considerar que este era um momento inicial, no qual todos estavam se adaptando, e, portanto, isso era passível de acontecer.

Com tudo isso, ressaltamos que provavelmente essa perspectiva das normas, das orientações e das regras que compõem a dimensão impessoal da atividade (CLOT, 2006a; MACHADO, 2007) seja uma característica predominante do gênero da atividade docente e, por isso, quando as orientações não acontecem de forma sistematizada, causa esse desconforto, essa dificuldade para realizar as atividades, o que nos faz pensar que poucos são os professores que conseguem subverter essa dimensão para que a atividade aconteça. Em consequência, é “[...] certo que há uma enorme distância entre o perfil de professor que a realidade atual exige e o perfil de professor que a realidade até agora criou” (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009b, p.125).

As falas finais tanto de Edna quanto de Rita nos forneceram pistas de que essa orientação tão desejada por elas não aconteceu de forma adequada para que elas pudessem desenvolver suas atividades, o que para elas pode ter sido causa de conflitos. Com base em Daniellou, Laville e Teiger (1989), compreendemos que as exigências contraditórias que foram postas às professoras no período de pandemia, com orientações soltas e sem um formato específico para realização das atividades, é que estabeleceram pontos de conflitos.

No quadro 20 ainda do mesmo SUB-SOT, trataremos agora do STT “diferentes motivações para a preparação das atividades”.

Quadro 20 - SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: elaboração de materiais no contexto de pandemia, STT 3: diferentes motivações para a preparação das atividades

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01 01 03 04 05	TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA	Elaboração de materiais no contexto de pandemia	3. Diferentes motivações para a preparação	“no momento o que tá me movendo é a obrigação mesmo eu vou ser sincera porque:: é uma coisa muito solta é uma coisa assim

06			das atividades	não tem contexto a gente
07				pode escolher o que a
08				gente quiser [...]não/não
09				tô vendo com uma/um/pros
10				alunos não entendeu?
11				eu/tipo ah se vai ser
12				legal chegar até eles
13				porque vai ser assim assim
14				assim não eu tô pensando
15				numa forma de eu resolver
16				o meu problema de imediato
17				eu tô sendo bem sincera
18				[...]é fazê-lo é: fazê-lo
19				de qualquer FORMA [...]
20				então eu fico pensando
21				nesse formato mesmo nessa
22				preocupação e essa
23				preocupação não me deixa
24				pensar nas crianças eu
25				penso só no produto final
26				que eu tenho que eu tenho
27				que entregar e no tempo
28				que eu tenho que entregar
29				infelizmente” (EDNA).
30				
31				“qualquer atividade
32				planejamento projeto eu
33				penso nos alunos... sempre
34				eles vêm depois eu vou
35				pensar na realidade da
36				escola [...]primeiro eu
37				sempre penso neles como
38				que isso vai impactar:?
39				como que isso vai ficar
40				pra eles? como que eles
41				vão encarar isso? o que
42				que eles vão levar
43				desse/desse projeto/dessa
44				atividade lá na frente:?
45				como que vai ficar? como
46				que eu vou desenvolver pra
47				eles e com eles? é sempre
48				muito direcionado para os
49				alunos...” (RITA).

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Neste STT, as professoras Edna e Rita expuseram o que as motivaram preparar as atividades neste período de pandemia, e neste aspecto encontramos uma polarização nas entrevistas delas. Para Edna, a obrigação foi o que a moveu, ela se via um pouco perdida com as orientações que eram muito soltas, e por isso admite nas linhas 01-03 que “no momento o que tá me movendo é a obrigação mesmo eu vou ser sincera”. Ainda nesse trecho, na

sequência de sua fala, Edna justifica nas linhas 04-08 o porquê a obrigação foi o que a moveu naquele momento. Assim, sua escolha foi não pensar nos alunos: “[...] não/não tô vendo com uma/um/pros alunos não entendeu? eu/tipo ah se vai ser legal chegar até eles porque vai ser assim assim assim não eu tô pensando numa forma de eu resolver o meu problema de imediato eu tô sendo bem sincera” - linhas 8-17.

Percebemos, pela maneira de falar de Edna, que esta não foi uma decisão fácil para ela, mas para o momento no qual se encontrava este era o melhor caminho a seguir, pois existia aí um contexto que “[...] gera[va] queixas que se dão perante a “falta” generalizada de materiais necessários ao desempenho da profissão docente, seja de condições de trabalho, seja de relações institucionais dignas” (SOUZA *et al.*, 2014, p. 147), o que a impossibilitou de pensar em atividades que atingissem os alunos.

Edna estende sua fala justificando sua escolha: “[...] então eu fico pensando nesse formato mesmo nessa preocupação e essa preocupação não me deixa pensar nas crianças eu penso só no produto final que eu tenho que eu tenho que entregar e no tempo que eu tenho que entregar infelizmente” – linhas 20-29. Ela canaliza toda sua intensão, motivação e força para tentar resolver a situação que lhe foi proposta naquele momento, a preparação e envio das atividades, e essa tensão não a possibilita pensar nas crianças, mas sim na obrigação de cumprir os prazos e no produto final que precisava entregar. Logo, “[...] o motivo, a intenção e a capacidade definem a **responsabilidade** desse ser humano no encadeamento dos fenômenos” (BRONCKART, 2006a, p. 210, grifo do autor).

Entendemos que a ansiedade no trabalho – motivação para preparação das atividades – é causada pela dicotomia entre teoria (textos do entorno-precedente ao agir, com seus modos de fazer) e realidade do trabalho, que está diretamente ligada às suas condições e organização, afetando o agir docente (DANIELLOU; LAVILLE; TEIGER, 1989).

Já para Rita, o que a motiva são os alunos, como pode ser observado em sua fala: “qualquer atividade planejamento projeto eu penso nos alunos... sempre eles vêm depois eu vou pensar na realidade da escola” – linhas 31-36. São os alunos que norteiam as atividades de Rita, eles são o ponto central no processo de elaboração das atividades. A professora manifesta suas várias preocupações de como as atividades elaboradas irão impactar na vida dos alunos e, além disso, como eles irão visualizá-las e apreendê-las.

Grande parte da fala de Rita percorre em torno de questionamentos que ela faz a si própria na hora de elaborar as atividades, como pode ser observado nas linhas 36-44, ela não visualiza apenas o produto final, mas sim faz projeções dos possíveis impactos dessas atividades para os alunos no futuro. Isso é algo explícito em sua fala, quando no finalzinho ela

menciona que “é sempre muito direcionado para os alunos...” – linhas 47-49. Com isso posto, desnudamos, “[...] por meio das verbalizações, a variedade e a riqueza das convicções professorais” (CICUREL, 2020, p. 23).

Compreendemos com a fala de Rita que ela visualiza o trabalho do professor não somente como aquele que ensina apenas os conteúdos e cumpre exigências, mas sim como um trabalho que tem a possibilidade de proporcionar aos estudantes uma imersão, uma aprendizagem significativa e relevante, que possa trazer benefícios para suas vidas. É esse potencial na aprendizagem e na vida dos alunos que a motiva. Fica evidente que o “[...] engajamento é o que marca, não importa o documento, mas sim a subjetividade é o que move o trabalho, pois não há o que faça um trabalhador se engajar se não for por meio da sua subjetividade” (CLOT, 2006a, p. 59).

Sem dúvida, a motivação para as duas professoras percorreu caminhos diferentes, como evidenciados em suas falas. Com isso, percebemos que a subjetividade é o que determinou esta polaridade motivacional, pois afinal as duas estavam vivenciando o mesmo momento, porém a forma de visualizar e compreender o processo de elaboração das atividades perpassou por diferentes motivações.

Logo, entendemos com as falas de Edna e Rita que

[...] o resultado da atividade é tanto a produção de uma realidade humanizada quanto a humanização do sujeito que a apreende. Objetivação e subjetivação, como processos que movem incessantemente a existência de todos e de cada um, são marcadas por condições várias: pelas condições da própria atividade; pelas tensões que caracterizam o contexto imediato e as relações com muitos outros presentes e ausentes com os quais o sujeito da atividade está em constante relação. São processos marcados também pelas condições cognitivas, afetivas e volitivas do sujeito da atividade bem como pelas condições do momento histórico em que vive (ZANELLA, 2014, p. 177).

Enfim, a compreensão que tivemos no processo das falas das professoras nos sinaliza para um movimento de conflito vivenciado por elas em dois prismas: negativo para Edna e positivo para Rita. Para Edna, visualizamos com negativo, pois a situação que a motivou foi a obrigação, o que de certa forma não a permitiu pensar em atividades que atendessem aos alunos de forma significativa, mas sim tendo como base a preocupação de cumprir com suas obrigações, geradora de certos incômodos. Já Rita não vê a elaboração como algo obrigatório, muito pelo contrário, nos parece que ela sente prazer, ao pensar na possibilidade que aquelas atividades poderão fazer a diferença na vida dos alunos no futuro e isso a motiva a prepará-las. Então, compreendemos que o conflito,

[...] não é danoso em si, nem patológico, já que é constitutivo das relações interpessoais. As consequências do conflito podem ser positivas ou negativas, construtivas ou destrutivas, segundo a forma como o mesmo é tratado ou sua intensidade, duração, contexto e o momento em que ocorre. Quando o conflito é tratado de forma positiva, pode haver relações mais duradouras e fortes e, como consequência, o desenvolvimento (CRISTOVÃO; FOGAÇA, 2008, p. 23).

O conflito nessa perspectiva pode tornar-se tanto fonte para aprendizagem quanto fonte de impedimentos ao trabalhador. (MACHADO, 2007). Notamos com as falas das professoras Edna e Rita, assim como também apoiadas em Machado (2007) e Bronckart (2008), que a atividade docente é complexa e conflituosa, visto que o professor precisa constantemente fazer escolhas, as quais envolvem os outros, o meio, o objeto, os textos do entorno-precedente ao agir e ainda as relações de poder, a escassez de recursos entre outros, para atender ou satisfazer diversas demandas.

Por fim, o último quadro deste SUB-SOT “elaboração de materiais no contexto de pandemia” será destinado à apresentação do STT4 “preparação das atividades”.

Quadro 21 - SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: elaboração de materiais no contexto de pandemia, STT 4: preparação das atividades

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				"o <i>kit</i> ela pediu uma coisa
02				aí resolveram lá [...]fazer
03				uma/um modelo já pronto de
04				alguma outra coisa que já
05				existia mas mesmo assim ela
06				mandou a gente fazer
07				recadinho mandou a gente
08				fazer um formato mas na
09				verdade não/não foi usado
10				nada disso ela pegou:
11				alguma coisa ali e aqui e
12	TRABALHO	Elaboração	4.	juntou nesse formato que
13	DOCENTE	de materiais	Preparação	ela já tinha pronto de
14	NA	no contexto	das atividades	alguma outra coisa que ela
15	PANDEMIA	de pandemia		usou que eu não me lembro
16				mais entendeu?" [...]eu tô
17				vendo como que eu vou
18				produzir esse vídeo de dez
19				minutos que ela falou
20				[...]eu tô pesquisando
21				coisas para fazer o vídeo
22				que a nossa diretora pediu
23				pra gente fazer estou
24				PROCUrando ideias estou
25				pesquisando mas assim é:
26				pra mim é muito difícil

27				porque eu não quero
28				aparecer eu não quero é: a
29				minha voz aparecer eu tenho
30				problema com essas coisas
31				então eu tô pensando numa
32				forma de fazer esse vídeo
33				não sei como entendeu?
34				[...]então eu tô aqui meio
35				nervosa porque eu nunca fiz
36				isso vídeo é:" (EDNA).
37				
38				"começaram a adotar a
39				questão de pedir pra gente
40				preparar atividade pra ser
41				mandada pros alunos só que
42				com diversas coisas que a
43				gente teria que ter cuidado
44				questão de eles não terem
45				internet não terem acesso à
46				tevé não ter/ser muito
47				precário as condições de
48				alguns alunos que a gente
49				não sabia o que podia
50				mandar então quando me foi
51				passado essa/essa missão de
52				fazer eu busquei fazer
53				coisas que poderiam fazer
54				com o que eles tinham em
55				casa [...] então assim
56				quando eu tava preparando
57				essas atividades pra mandar
58				eu pensava assim que esse
59				aqui talvez fulano vai se
60				interessar mais: um pouco
61				com essa aqui não foi uma
62				coisa assim no geral vou
63				fazer/montar um bloco de
64				atividades pra quarto e
65				quinto ano não eu pensava
66				muito direcionado a essa
67				turma" (RITA).
68				
69				"a única coisa que foi
70				pedido pra gente foi pra
71				elaborar algumas atividades
72				que seriam enviadas pra
73				casa dos alunos com uma
74				cartinha com o intuito
75				lúdico né? então não
76				necessariamente seria uma
77				atividade relacionada ao
78				nosso conteúdo...
79				né?" (ROSA).

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Neste STT, percebemos alguns apontamentos na fala de Edna sobre dois aspectos em relação à preparação das atividades no período de pandemia, os quais ela demarca muito bem. O primeiro aspecto detectado por nós está relacionado às atividades para o *Kit* que seria enviado para casa das crianças. Parece-nos que esta atitude de utilizar outra coisa, outro modelo, e não o que foi solicitado para ela, gerou um desconforto em Edna. Inferimos que esta decisão não foi recebida por Edna de maneira positiva, uma vez que ela continua ressaltando de forma incisiva como foi o processo de preparação das atividades para o *kit*, como pode ser visto nas linhas 09-16.

Com tal fala, entendemos que a professora Edna não se viu como co-produtora no processo de preparação das atividades que seriam enviadas para as crianças, assim, inferimos não haver ali naquele espaço de trabalho momentos de diálogos coletivos para que ela tivesse possibilidades concretas de construir outros caminhos (SOUZA *et al.*, 2014), ou seja, possibilidades para ampliar o seu poder de agir. É preciso “[...] restaurar o poder de agir dos professores para transformar sua situação de trabalho” (LOUSADA, 2020, p. 101).

Arriscamos dizer que ela se sentiu desrespeitada em seu trabalho por conta dos caminhos percorridos no preparo das atividades, quando menciona “mas mesmo assim ela mandou a gente fazer recadinho mandou a gente fazer um formato mas na verdade não/não foi usado nada disso” – linhas 05-10.

Apoiadas na perspectiva da Clínica da Atividade, compreendemos que para fortalecer o poder de agir da professora Edna nesse processo de elaboração de materiais, seria necessário, como aborda Souza *et al.* (2014, p. 160), “[...] evocar o trabalhador a atuar como protagonista em seu processo de trabalho [...]” e não o contrário, como observado nos trechos analisados.

O segundo aspecto abordado por Edna foi a preparação do vídeo. Para ela, esta elaboração foi algo difícil, pois confrontaria com questões pessoais as quais ela precisaria enfrentar para preparar tal atividade e isso não era nada fácil, como ela mesma diz: “pra mim é muito difícil porque eu não quero aparecer eu não quero é: a minha voz aparecer eu tenho problema com essas coisas então eu tô pensando numa forma de fazer esse vídeo não sei como entendeu?” – linhas 26-34. Saujat (2004) nos faz refletir sobre este processo de preparação que Edna nos aponta e nos faz pensar que é preciso entender e criar condições para que o professor não somente realize o seu trabalho, mas que também se realize no trabalho.

Percebemos que a solicitação de produzir o vídeo gerou em Edna certo sofrimento e como ela mesma menciona a deixou nervosa, por nunca ter preparado um material nesse

formato. Devido a todas essas colocações de Edna, entendemos que “[...] um layout deficiente do espaço de trabalho obriga a movimentos difíceis, a deslocamentos frequentes [...]” (DANIELLOU; LAVILLE; TEIGER, 1989, p. 10), que por sua vez podem amputar o poder de agir do trabalhador e lhe gerar sofrimentos.

Assim como na fala de Edna, Rita também nos fez visualizar dois aspectos no que diz respeito à preparação das atividades, primeiro no que se refere às restrições para a sua elaboração, devido às condições dos alunos, e o segundo aspecto está relacionado com o que os alunos gostariam de fazer dentro das condições que eles tinham em casa.

A partir do que Rita menciona: “começaram a adotar a questão de pedir pra gente preparar atividade pra ser mandada pros alunos só que com diversas coisas que a gente teria que ter cuidado” – linhas 38-43, somos levadas a refletir: como preparar atividades para serem enviadas aos alunos com tantas ressalvas? Com isso, reforçamos que a atividade do professor é multifacetada, não se dirige apenas ao aluno (AMIGUES, 2004), mas a diversos outros elementos que o circundam e que o afetam diretamente na preparação das atividades.

Rita ficou sem saber o que preparar, pois havia em sua frente diversas limitações para que cumprisse sua tarefa, já que tinha que pensar em coisas de fácil acesso para os alunos, devido às condições que eles tinham. Então, inferimos que imaginar coisas as quais os alunos pudessem realizar dentro das suas condições, de certa forma, era um limitador para esse momento de preparação das atividades, ou seja, as condições dos alunos poderiam ser um complicador. Com isso posto, compreendemos que a atividade docente vai muito além do que o ensino dos conteúdos.

Como disse Rita: “quando me foi passado essa/essa missão de fazer eu busquei fazer coisas que poderiam fazer com o que eles tinham em casa” – linhas 50-55, mesmo perante a todos os entraves, ela buscou estratégias para preparar as atividades com aquilo que era possível aos alunos e é neste ponto que entramos no segundo aspecto visualizado por nós na fala de Rita, que é o que a professora leva em consideração na hora de preparar as atividades.

Além de pensar no que os alunos poderiam ter em casa, Rita pensava também no que eles gostariam de fazer: “então assim quando eu tava preparando essas atividades pra mandar eu pensava assim que esse aqui talvez fulano vai se interessar mais: um pouco com essa aqui” – linhas 54-61. Compreendemos que mesmo Rita tendo a consciência das diversas restrições que perpassaram por ela na elaboração dos materiais, que trouxeram dúvidas e questionamentos num primeiro momento, ela ainda assim pensou nos alunos de forma individualizada, pensava na sua turma e refletia como eles poderiam ou não elaborar o que prepararia.

Entendemos, com a fala de Rita, que o professor precisa ser afetado de alguma forma, pois é esse afetar-se que propicia ou não energia para ação (SILVA, 2010). Com isso, a atividade docente passa a ser pensada “[...] como uma atividade que se inventa e (re) inventa na e em cada situação” (MATTEDI, *et al.*, 2014, p. 54), como pode ser visto nas falas e ações de Rita. Percebemos, com as percepções dessas duas professoras em relação à preparação das atividades, que “[...] cada ator atribui o seu agir um sentido que é radicalmente singular e que, além disso, se modifica no próprio decorrer do agir” (BRONCKART, 2008, p. 32).

Para finalizarmos a análise deste STT, traremos a fala da professora Rosa. Com suas falas, interpretamos que a preparação das atividades foi vista pela professora como uma tarefa mínima e simples a ser realizada, quando ela demarca em sua fala que “a única coisa que foi pedido pra gen:te foi pra elaborar algumas atividades que seriam enviadas pra casa dos alunos” – linhas 69-73. Além disso, interpretamos também que para Rosa a preparação dessa atividade parecia ser um pouco diferente das atividades que ela estava acostumada a preparar para seus alunos, quando diz “então não necessariamente seria uma atividade relacionada ao nosso conteúdo... né?” – linhas 75-79. Esse trecho nos permite inferir mais uma vez que preparar essa atividade era algo simples para ela, devido ao formato que lhe foi solicitado, pois os conteúdos não entrariam, apenas a ludicidade perpassaria esse material, algo que nos parece ser fácil para ela elaborar.

Assumimos, como Bakhtin (2003), que a responsividade é o modo como cada um responde ao lugar que ocupa e ao responder a esse lugar assume uma responsividade na existência. A nosso ver, Rosa visualizava essa preparação das atividades como algo que não era condizente com a realidade, como algo pouco significativo, pois os conteúdos que faziam parte do contexto anterior à pandemia não entravam no material, então, inferimos que a única atividade pedida para ela ficava aquém do que Rosa esperava, configurando assim um caráter talvez contraditório em relação às suas experiências, modos de enxergar e preparar atividades, o que de certo modo não possibilitou que ela respondesse ao lugar que ocupa.

Devido ao rearranjo do trabalho docente por conta da pandemia da Covid-19, os professores tiveram que se reinventar em diversos aspectos, com isso, outras formas e modos de preparar as atividades em meio às situações novas e inesperadas que lhes foram apresentadas ganharam outros arranjos. Consequentemente, todas essas transições repentinas e inesperadas das atividades docentes fizeram com que a preparação do material acompanhasse um ritmo acelerado, o que provavelmente pode ter gerado certos conflitos.

Observamos indícios de diferentes conflitos neste STT, seja por conta dos sofrimentos gerados, seja por causa das restrições, ou seja, pela forma de visualizar a preparação das

atividades, como posto pelas três professoras. Enxergamos também que em alguns momentos esses indícios de conflito se apresentavam de forma negativa e em outros de forma positiva, de modo que nos fez compreender que “[...] qualquer processo de criação vive em permanente conflito, pois estão presentes tensões que as limitam” (PRESTES, 2010, p. 77).

Observamos que, mesmo perante a uma série de situações conflitantes, as professoras buscaram maneiras de trabalhar dentro daquilo que era possível a elas para aquele momento, uma delas, por exemplo, foi procurar subsídios para gravar o vídeo buscando artifícios de como escapar de aparecer na tela. A outra professora, ao se deparar com os impedimentos para preparar suas atividades, como por exemplo, a questão dos meninos não terem internet, traçou um outro percurso, buscou utilizar materiais e coisas que os meninos poderiam ter em casa. Foi nesta conjuntura que visualizamos diferentes indícios de conflitos.

No próximo subcapítulo, discutiremos de forma mais específica o projeto Cadinho de Prosa, da Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

6.6 PROJETO CADINHO DE PROSA

Neste subcapítulo, discutiremos a partir do quadro 22 alguns pontos relacionados ao SUB-SOT: Projeto Cadinho de Prosa. Este subcapítulo será conduzido assim como os demais, por trechos retirados das entrevistas das três professoras, os quais categorizamos e etiquetamos de STT1 “compreensão sobre o Cadinho de Prosa”.

Quadro 22 - SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: projeto Cadinho de Prosa, STT 1: compreensão sobre o Cadinho de Prosa

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA	Projeto Cadinho De Prosa	1. Compreensão sobre o Cadinho de Prosa	“num primeiro momento eu entendi
02				que [...] não seria nada imposto
03				que não seria cobrado e as
04				pessoas iam participar assim
05				levando uma poesia levando um
06				poema [...] levando um pouco e
07				tal [...] ia ser passado em
08				certos canais/determinados
09				canais eles estavam fechando já
10				os canais que iam ser passados
11				que eles tavam resolvendo já
12				tinham alguns trabalhos prontos
13				[...] mas agora parece que o
14				discurso está mudando entendeu?
15				[...] eles fizeram isso na minha
16				opinião como a diretora falou

17				mais pra essa questão social
18				mesmo não é pra/pro aluno/pr
19				gente repassar os conteúdos
20				[...]não é pra isso não é pra
21				aproximar mais a escola não
22				deixar é: que a escola e o aluno
23				façam aquela separação é pra
24				aproximação pra não perder o
25				vínculo[...]é legal eu achei
26				interessante é um movimento
27				bonito né? que tá mostrando que
28				as escolas estão se preocupando
29				com os alunos com a família
30				nesse tempo aí pra não ficar
31				nada né?/sem esse contato mas ao
32				mesmo tempo é: pra crianças
33				efetivamente pra aprendizado
34				pra/pro/eu não vejo nada assim
35				nesse sentido né? pra mim as
36				crianças estão estagnadas no
37				conhecimento delas [...]tinha
38				que ter tido/ações mais
39				específicas voltadas para o
40				aprendizado do aluno mesmo na
41				minha opinião”(EDNA).
42				“a gente precisa alimentar o
43				Cadinho de Prosa pra eles
44				entenderem que a gente está
45				trabalhando... quando eu recebi
46				o Cadinho de Prosa eu achei
47				lindo/maravilhoso eu falei que
48				coisa mais maravilhosa mas pra
49				mim pros alunos não é
50				maravilhoso ((fala rindo))
51				entendeu? tem aluno que não sabe
52				lidar com um <i>site</i> ” (RITA).
53				
54				“eu nem tenho acompanhado a
55				proposta do Cadinho de Prosa não
56				sabe assim eu vi lá que tem a
57				proposta da/da/dos da aula na
58				tevé né?[...] eu acho que/que
59				tinha que ser que o Cadinho de
60				Prosa é valido... desde que não
61				fique foca:do nos conteúdos
62				de... nível [...]eu acho Míriam
63				que essa proposta lúdica sem o
64				conteúdo específico ela pode
65				funcionar mas ela não pode ser
66				sozi:nha entendeu [...]então eu
67				acho assim ok o Cadinho de Prosa
68				vai ficar no lado lúdico beleza
69				mas tem que ter o conteúdo
70				num/numa outra área sabe tem que
71				ter a aula tem que ter o/o
72				porque o menino vai ficar pra

73				trás gen:te" (ROSA) .
----	--	--	--	-----------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A partir desse STT, fizemos uma interpretação do que as três professoras apreenderam sobre o Projeto Cadinho de Prosa³⁷. Para a professora Edna, num primeiro momento, a compreensão sobre o projeto foi que a participação dos professores seria de forma voluntária e não impositiva e obrigatória, ou seja, cada um faria sua contribuição da forma e do jeito que fosse mais adequada e favorável, uma vez que eram as informações até então repassadas pela escola e pela sub-secretária de educação. Até mesmo porque, neste período, havia um decreto municipal, o decreto 13.893, que determinava a suspensão das atividades docentes na Rede Municipal de Juiz de Fora, o que corrobora e nos faz compreender o pensamento de Edna, em que nenhuma atividade docente poderia ser obrigatória, apenas poderiam ser estabelecidas parcerias e atividades voluntárias, como de fato foi o que ocorreu naquele momento. Afinal, sabemos que “[...] um ato de fala é realizado em um certo contexto e que traz consequência para seu autor e para seu/seus destinatários” (CICUREL, 2020, p.133).

Além disso, constatamos que Edna conhece como o Projeto Cadinho de Prosa é constituído, ao demarcar em sua fala ações que são articuladas a ele, como por exemplo, o Cadinho de Prosa TV que faz parte de suas quatro ações (CADINHO DE PROSA, 2020). Ficou perceptível que ela tem ciência sobre as ações do projeto, ao mencionar “ia ser passado em certos canais/determinados canais eles estavam fechando já os canais que iam ser passados que eles tavam resolvendo já tinham alguns trabalhos prontos” – linhas 07-12.

Edna parece ter tido contato com o documento que rege o Projeto Cadinho de Prosa e apreendido alguns pontos da proposta, pois continua sua fala apresentando aspectos que abarcam princípios fundamentais que estão postos no documento, tais como a ludicidade e as parcerias, assim como o principal objetivo: estabelecer vínculos entre alunos e escola (CADINHO DE PROSA, 2020). Após a explanação de Edna no trecho retirado da entrevista, deduzimos que ela demonstra compreender o percurso pelo qual o projeto caminhará.

Também visualizamos que Edna sinaliza sutilmente uma percepção de mudança nos discursos em torno do projeto inicial, pois, segundo ela, começa a ganhar um novo desenho, como demonstra em sua fala “mas agora parece que o discurso está mudando entendeu?” –

³⁷ O Projeto Cadinho de Prosa foi apresentado no subcapítulo 4.2.1 “As ações educacionais e seus desdobramentos em tempos de pandemia no Estado de Minas Gerais e na cidade de Juiz de Fora” e está disponível na íntegra para consulta em: <https://sites.google.com/view/cadinho-de-prosa/p%C3%A1gina-inicial>.

linhas 13-14. Então, a qual discurso ela se refere? Será que a participação dos professores de forma livre e espontânea, num sentido colaborativo e de parceria com o projeto não seria mais possível? Seria isso o que ela quis dizer? Ou ela se refere à forma estrutural do projeto, ou melhor, à concepção, o que antes era para ser trabalhado na perspectiva da ludicidade agora teria um cunho conteudista?

Arriscamos dizer que seria a forma de participação dos professores no projeto, uma vez que ela apresenta a fala de mudança de discurso logo após mencionar a participação de forma espontânea e sem imposição no projeto, o que nos levou a esta interpretação. A princípio, chegamos até a pensar que ela se referia à forma estrutural, saindo do lúdico para o conteúdo, mas por ora descartamos esta possibilidade, pois o tempo todo ela demarca a presença dos princípios fundamentais do projeto: em torno da ludicidade.

Para Edna, o projeto foi criado com o objetivo de manter o vínculo com as crianças, de afeto, ou seja, uma proposta de acolhimento aos alunos e não para trabalhar com conteúdos, como bem aponta em sua fala: “não é pra isso não é pra aproximar mais a escola não deixar é: que a escola e o aluno façam aquela separação é pra aproximação pra não perder o vínculo” – linhas 20-25.

De fato, este é o posicionamento e a intensão da Secretaria de Educação com o projeto (CADINHO DE PROSA, 2020), como já discutimos no capítulo quatro desta pesquisa. O mesmo princípio é apontado por Fred Amâncio, do Conselho Nacional da Educação, para o período de pandemia. Ele menciona que é preciso manter o vínculo com as crianças para que elas não tenham a sensação de abandono, ou seja, o Projeto Cadinho de Prosa comunga dos princípios postos por Amâncio (2020).

Edna continua dizendo que é um movimento bonito, legal e interessante, pois demonstra que no período de fechamento das escolas por conta da pandemia, houve uma preocupação com os alunos e suas famílias. Mas logo em seguida, ela faz uma ressalva “mas ao mesmo tempo é: pra crianças efetivamente pra aprendizado pra/pro/eu não vejo nada assim nesse sentido né? pra mim as crianças estão estagnadas no conhecimento delas [...] tinha que ter tido/ações mais específicas voltadas para o aprendizado do aluno” – linhas 31-40.

Ao olhar pelo viés de aproximação e vínculo entre criança e escola, Edna visualiza o projeto como algo positivo, como ela deixa transparecer em sua fala, ao dizer que é um projeto legal e interessante, porém, ao olhar pelo prisma da aprendizagem dos alunos, ela não o vê tão positivamente, muito pelo contrário, critica a proposta, quando menciona que os conhecimentos das crianças estarão estagnados – linhas 35-37.

A partir da entrevista, entendemos que Edna compreendeu as perspectivas pelas quais o projeto perpassa, mas inferimos que ela o visualiza como incompleto, por não oferecer os conteúdos aos alunos, algo que para eles é importante. Na perspectiva de Edna, manter apenas o cerne principal do projeto, que é a ludicidade e a aproximação, não é o suficiente para que as crianças efetivamente ampliem seus conhecimentos, talvez pela concepção que ela tenha de que o conhecimento somente é adquirido por meio de conteúdos.

A professora Rita, a princípio, considerou o projeto maravilhoso, como ela mesma disse: “quando eu recebi o Cadinho de Prosa eu achei lindo/maravilhoso eu falei que coisa mais maravilhosa mas pra mim pros alunos não é maravilhoso ((fala rindo)) entendeu? tem aluno que não sabe lidar com um *site*” – linhas 45- 52. No entanto, faz ponderações sobre ser uma proposta adequada aos alunos. Talvez a sua percepção seja pela perspectiva de educação pública que o projeto assume: “[...] pautada no direito de todos e todas à vida, ao conhecimento, à cultura, à arte, à musicalidade e a outras produções importantes para a experiência humana” (CADINHO DE PROSA, 2020, recurso online), pois pouco tempo depois Rita percebeu que de certo modo o caminho era positivo apenas para ela como professora, que já tem conhecimentos sobre como lidar com tais recursos, quando ela verbaliza o seu pensamento a respeito, pois logo em seguida ela menciona: “eu falei que coisa mais maravilhosa mas pra mim pros alunos não é maravilhoso ((fala rindo)) entendeu? tem aluno que não sabe lidar com um *site*” – linhas 47-52. A fala da Rita também nos proporcionou inferir que às vezes esse não saber lidar com *site* pode estar atrelado também às condições de acesso dos alunos à internet, pois esta é uma realidade do público atendido pela rede municipal de ensino de Juiz de Fora.

Assim como Edna, Rita parece conhecer o Projeto Cadinho de Prosa, ao dizer que recebeu o projeto e o achou lindo, o que nos leva a inferir que teve oportunidade de conhecê-lo, mas diferentemente de Edna, ela não apresenta e nem menciona neste momento nenhuma das ações e nem os princípios que o fundamentam, apenas deixa implícitas suas especificidades ao falar sobre lidar com *site*, por exemplo.

Percebemos também outro ângulo na fala de Rita sobre sua concepção perante o Projeto Cadinho de Prosa. Logo no início do trecho apresentado, ela fala: “a gente precisa alimentar o Cadinho de Prosa pra eles entenderem que a gente está trabalhando” – linhas 42-45. Aqui, entendemos que para Rita o projeto é visto como uma forma de comprovar que os professores da rede municipal estão fazendo algo no período de pandemia, o que de certa forma, se assim podemos dizer, justifica os salários recebidos e responde aos anseios e

cobranças da sociedade e dos órgãos públicos, sendo visto por esta docente numa perspectiva mais burocrática do que educacional.

Para Rita, o projeto se mostra ambíguo em relação a sua criação, ou melhor, sua finalidade: será com qual objetivo realmente ele foi criado?, uma vez que “[...] o texto que veicula prescrição é inacabado e está em constante transformação, de acordo com as necessidades específicas de cada contexto escolar e de seus protagonistas (professores, alunos, famílias e outros) [...]” (BARRICELLI, 2011, p. 102), portanto, passível de mudanças a depender dos interesses e objetivos. Consideramos que isso pode ser um disparador de reflexões para que Rita possa pensar e repensar sua participação e contribuição no projeto.

Rosa, diferentemente das outras duas professoras, não tem acompanhado as ações, como ela mesma destaca: “eu nem tenho acompanhado a proposta do Cadinho de Prosa não sabe assim eu vi lá que tem a proposta da/da/dos da aula na tevê né?” – linhas 54- 58. Pareceu-nos que o projeto não é tão significativo para ela, pois não está acompanhando-o, no entanto, este era o único projeto norteador das ações educacionais do município de Juiz de Fora naquele momento.

Mesmo sem acompanhar o projeto tão de perto, Rosa faz algumas considerações sobre ele, ao expressar que é válido, desde que não fique focado nos conteúdos. Percebemos que ela, apesar de não acompanhar tão de perto a proposta, comunga da ideia de que a perspectiva é a da ludicidade, com a qual tem concordância.

Rosa, no decorrer de sua fala, parece se apresentar um pouco confusa sobre o que pensa a respeito do projeto, pelo que relata nas linhas 62-66: “eu acho Míriam que essa proposta lúdica sem o conteúdo específico ela pode funcionar mas ela não pode ser sozinha entendeu”. Tal confusão seria em relação ao funcionamento, ou melhor, o caminho que o projeto irá percorrer, ou assim como Edna, por perceber a incompletude do projeto no que se refere à aprendizagem dos alunos, pois para ela o Cadinho de Prosa pode focar na ludicidade, mas deveria ter também ações outras, trabalhando com conteúdo das aulas, para que os meninos não fiquem para trás.

Mesmo perante a toda essa divergência que observamos em sua fala, Rosa termina fazendo uma defesa do Projeto Cadinho de Prosa, talvez porque a proposta das

[...] “aulas remotas” não atende a tais perspectivas, uma vez que ele supõe “aulas em tempo real, no mesmo horário, sob as bases da mesma disciplina e com os mesmos professores das “aulas presenciais”. Isto significaria pensar que apenas a transposição da aula física para a aula virtual promoveria aprendizagem e conhecimento. Pensamos que não é bem assim e por isto nos esforçamos em investir esforços na construção de uma proposição que preze

experiências sensíveis, estéticas e plásticas, no encontro com os conhecimentos sistematizados, prescritos nos campos disciplinares que compõem diferentes versões de currículos e programas escolares (CADINHO DE PROSA, 2020, recurso online).

Ao analisar o quadro com o STT “compreensão sobre o Cadinho de Prosa”, percebemos que as professoras apontam indícios de desacordo no que se refere aos fundamentos e perspectivas do projeto, sendo que para elas, principalmente para Edna e Rosa, o projeto parece ser incompleto, já que os alunos ficariam prejudicados em relação às suas aprendizagens pelo viés que o projeto assume.

Para as professoras, esta proposta da secretaria de educação por si só não promove a aprendizagem e os conhecimentos dos alunos, uma vez que elas sempre retomam em sua fala a necessidade de um complemento. Porém, por outro lado, elas o veem como algo legal e positivo no que se refere à aproximação e à geração de vínculos com os alunos, elemento *sine qua non* do projeto. Esta dupla face do Cadinho de Prosa, na visão das professoras, é o que as faz apresentar e vivenciar certos indícios de conflito sobre ele.

No próximo subcapítulo, abordaremos a inserção de mídias e tecnologias no contexto educacional em tempos de pandemia da Covid-19.

6.7 INSERÇÃO DAS MÍDIAS E TECNOLOGIAS

Para este SUB-SOT “Inserção das mídias e tecnologias”, produzimos dois STTs, os quais trouxemos nos quadros 23 e 24 a seguir, intitulados respectivamente de STT 1 “condições de acesso dos alunos” e STT 2 “adaptações às mídias e às tecnologias”. Apresentaremos a seguir o nosso primeiro quadro neste subcapítulo.

Quadro 23 - SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: inserção das mídias e tecnologias,
STT 1: condições de acesso dos alunos

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA	Inserção das mídias e tecnologias	1. Condições de acesso dos alunos	“nem todo mundo tem acesso à internet tem o celular mas às vezes não tem internet boa ou às vezes não tem nem um celuLAR eu não sei como que é as famílias” (EDNA).
02				“eu queria estar um pouco mais perto um pouco de/de sei lá não digo um grupo no <i>WhatsApp</i> por exemplo que não é/mas que
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				

12				não é nada legal nada viável
13				não concordo com isso mas isso
14				talvez eu poderia estar um
15				pouco mais perto" (RITA).
16				
17				"eu sou a favor eu sei que nem
18				todos os nosso alunos têm
19				computador [...]ó tem a página
20				do <i>Facebook</i> /a página do
21				<i>Facebook</i> é uma página muito
22				aberta então poderia ter por
24				exemplo/se o menino acessa o
25				<i>Facebook</i> ele acessa os outros
26				meios entendeu? então assim
27				eu acho que tem que ter é/é
28				sei lá um <i>CLASSroom</i> [...]"
29				(ROSA).

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ao trazer o SUB-SOT inserção das mídias e tecnologias, nós observamos que logo nas suas primeiras palavras, a professora Edna demonstra sua preocupação com o acesso dos alunos à internet, o que ficou bem demarcado no quadro 23 exposto acima. Segundo Edna, “nem todo mundo tem acesso à internet” – linhas 01-02, o que nos faz inferir que ela se preocupa de certo modo se todos os alunos terão a possibilidade de acesso e se de fato estarão inseridos no arcabouço tecnológico.

A professora continua reafirmando a sua preocupação com a inserção dos recursos digitais ao mencionar que não basta ter um celular se não tem uma boa internet, por exemplo. Para ela, é necessário um conjunto de elementos para que de fato as mídias e tecnologias possam ser incorporadas como ferramentas significativas de trabalho.

Deduzimos que a professora faz uma breve reflexão sobre as condições sociais das famílias quando diz que “às vezes não tem nem um celuLAR eu não sei como que é as famílias” – linhas 04-06, nos fazendo perceber que a professora leva vários fatores em consideração ao pensar na inserção e nas condições de acesso dos alunos. De acordo com Rego (2014, p. 120-121), “[...] Vygotsky concebe o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza”, exatamente o que deduzimos a partir da entrevista de Edna.

Parece-nos que Rita comunga da mesma preocupação da professora Edna ao trazer a seguinte fala: “não digo um grupo no *WhatsApp* por exemplo que não é/mas que não é nada legal nada viável não concordo com isso...” – linhas 10-12. Com tal fala, compreendemos que Rita tem a consciência de que o acesso às tecnologias não chega a todos os alunos, assim

como Edna bem pontuou em sua fala, fato que parece incomodá-la de alguma forma. Gostaríamos de destacar que Rita deixa transparecer que não é favorável a qualquer forma de exclusão do aluno sem condições de acesso aos recursos tecnológicos, por isso se posiciona contra a formação do grupo de *WhatsApp*, por exemplo, dizendo não ser viável e não concordar com isso. Assim, ela indica que o processo de inclusão de mídias e tecnologias tem que ser para todos.

As questões que circundam a inserção das mídias e tecnologias no meio educacional estão muito atreladas às condições de acesso dos alunos, portanto, não estão apenas na vontade da professora de inserir ou não tais recursos em suas atividades. Foi essa a impressão que tivemos com as falas e posicionamentos das duas professoras perante a este SUB-SOT e STT em discussão. Assim como elas, compreendemos que

[...] o trabalho docente remoto exige também que na outra ponta as condições de sua realização estejam asseguradas. Nesse sentido, não basta que somente os (as) professores(as) possuam os meios necessários para sua realização, mas é indispensável que os estudantes também (CNTE, 2020, p. 12).

Diferentemente de Edna e Rita, a professora Rosa começa sua fala afirmando ser a favor da inserção das mídias e tecnologias, mesmo sabendo que nem todos têm acesso, ela é a favor, e avança em seu discurso em prol dos recursos tecnológicos dizendo: “se o menino acessa o *Facebook* ele acessa os outros meios entendeu?” – linhas 24-26. Rosa apresenta em sua fala argumentos para defender a ideia de que, se o aluno tem acesso à internet para as redes sociais, também teria condições de acessar uma plataforma educacional, por exemplo. Porém, devemos levar em consideração que são coisas diferentes, com estruturas diferentes e que exigem habilidades bem diferentes. O *Facebook*, como menciona Rosa, não requer que o menino saiba baixar um texto ou abrir uma pasta com um arquivo, o conteúdo está ali posto, o máximo que ele precisa saber é fazer *login*, caso já não esteja *logado* e pronto, no mais cabe a ele apenas fazer alguns comentários e curtidas se quiser, caso contrário pode apenas navegar pela página.

A navegação é bem diferente quando se refere ao acesso a plataformas educacionais, pois essas exigem do usuário um conhecimento um pouquinho mais sofisticado, além de não ser um entretenimento, mas sim um compromisso que não pode ser assumido quando bem entender e do jeito que quiser. As condições de acesso também não são as mesmas, de fato os alunos podem ter acesso a páginas de *Facebook*, mas isso pode acontecer quando seus

familiares têm crédito, ou permitem o uso de um único celular da família por alguns minutos em determinados dias da semana.

Sabemos que as condições de acesso dos alunos são diversas e, portanto, se transformam em um dificultador para inserção a das mídias e tecnologias, mas mesmo perante a tudo isso, Rosa termina sua fala reafirmado: “eu acho que tem que ter é/é sei lá um *CLASSroom* [...]” – linhas 27-28. Tendo em vista tudo isso, percebemos que o “[...] foco de atenção no ensino remoto tem se mostrado perturbador, pois não podemos permitir que as desigualdades, que fazem as exclusões sociais, aumentem cada vez mais” (CRUVINEL; KLINKE, 2020, p.[2]), ou seja, é preciso se atentar, pensar e repensar a todo o momento a inserção das mídias e das tecnologias no ensino, assim como as condições de acesso dos alunos.

A compreensão que tivemos das falas das professoras nos sinaliza para um movimento de conflito vivenciado por elas numa perspectiva positiva de desenvolvimento. Todo esse contexto as fez pensar e repensar sobre a inserção das mídias e das tecnologias por diversos ângulos, primeiro pela própria inserção dos recursos tecnológicos como ferramenta de trabalho e segundo como isso realmente se concretizaria com a realidade dos alunos e das famílias que elas atendem. Visualizamos que as professoras refletem perante as condições de acesso dos alunos para fazerem os seus julgamentos de valores sobre a inserção das mídias e das tecnologias e é neste aspecto que se instalam os indícios de conflito por nós observados.

No quadro 24, ainda continuamos com o SUB-SOT “inserção das mídias e tecnologias”, mas agora com o STT 2 “adaptações às mídias e às tecnologias”.

Quadro 24 - SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: inserção das mídias e tecnologias, STT 2: adaptações às mídias e às tecnologias

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				“eu já fui acostumando eu
02				tinha que contar a estória em
03				casa eles iam/eu tinha relato
04				de-de que a criança no meio da
05				estória já não queria mais já
06			2.	queria fazer uma outra coisa
07	TRABALHO	Inserção das	Adaptações	então assim isso vai deixando
08	DOCENTE	mídias e	às mídias e	a gente-é uma situação
09	NA	tecnologias	às	diferente [...]quando eu me
10	PANDEMIA		tecnologias	deparava com alguns <i>stories</i>
11				no/no/no <i>Instagram</i> /alguma
12				coisa ah: hoje eu vou dar aula
13				para a educação infantil
14				pelo/ <i>on-line</i> /pelo
15				telefone/pelo celular pelo

16				computador eu fala/eu pensava
17				como? eu ficava pensando nos
18				meus vinte e dois alunos e eu
19				na tela de um computador: e:/e
20				tendo de dar conta de todos
21				ali olhando aquilo
22				tudo/pensando eu fiquei
23				pensando como?[...] eu costumo
24				trabalhar em sala de aula mais
25				com essa questão de mídia
26				música: e vídeo: e às vezes
27				foto eu não vou muito além
28				disso não até porque eu nunca
29				trabalhei num/num/num contexto
30				educacional/numa escola
31				[...]que tenha mais que
32				isso/que me ofereça mais que
33				isso a gente sempre teve que
34				se virar mais com isso[...]eu
35				queria ser um pouco mais
36				digital com essas coisas igual
37				pra poder editar vídeo eu
38				demorei séculos mas eu queria
39				ser um pouco mais mas eu
40				acredito no trabalho mais
41				manual" (RITA).
42				
43				"eu acho que tudo que é novo
44				dá medo e dá trabalho... né?
45				assim num primeiro momen:to eu
46				quando começou as reuniões <i>on-</i>
47				<i>line</i> por exemplo é:/eu me
48				sentia muito desconfortá:vel
49				de tá falando com computador e
50				ninguém me olhando [...]
51				então assim era um negócio muito
52				desconfortante né?... e: eu
53				não/não estava gostando muito
54				hoje eu já me adaptei eu acho
55				que tudo é uma roti:na a gente
56				vai se adaptando aquilo que a
57				gente dispõe" (ROSA).

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No STT 2, a professora Rita, a partir de seu local de fala, enuncia as adaptações que ela precisou e que talvez gostaria de fazer no período de pandemia. Para ela, adaptar as aulas para as crianças no formato remoto, via computador, celular entre outros, era algo, a princípio incompreensível, ou melhor, quase que impossível. Rita pensou como isso iria acontecer: “eu pensava como? eu ficava pensando nos meus vinte e dois alunos e eu na tela de um computador: e:/e tendo de dar conta de todos ali olhando aquilo tudo/pensando eu fiquei

pensando como? – linhas 16-23. O pensamento dela estava atrelado aos modelos aos quais ela tinha prática e domínio, que aconteciam no interior da sala de aula. De acordo com Bimbati (2020, recurso online), “[...] o fato do contato com a turma ter um intermediário torna a experiência de lecionar mais complicada para a docente”. Observamos, no entanto, que a professora, por diversas vezes, faz indagações de como seria a interação com os alunos por meio das telas, pois afinal as interações de forma mais diretas como era de costume, com as crianças na sala de aula, ali naquele momento não era mais possível, seria necessário fazer adaptações no período de pandemia. Mas como?

Parece-nos que a sensação de ter que dar conta da turma era algo que fugia do controle de Rita nesse novo processo e isso a deixava inquieta, pois pouco poderia fazer do outro lado da tela, mas mesmo sabendo desta sua impossibilidade fica um tanto quanto desconfortável ao ouvir certos relatos dos familiares em relação à reação das crianças perante a proposta de atividade realizada por ela, como mencionado pela professora em sua fala.

Ter o controle sobre os alunos por meio da tela do computador não era algo fácil de fazer, como era feito no espaço da sala de aula. Isso exigiu de Rita adaptações, não somente apenas de troca de espaço físico – da sala de aula para as telas dos computadores –, mas também as formas de pensar e de agir precisaram ganhar novas configurações. Rita parece ter começado a compreender isso quando traz em sua fala “eu já fui acostumando eu tinha que contar a estória em casa eles iam/eu tinha relato de-de que a criança no meio da estória já não queria mais já queria fazer uma outra coisa então assim isso vai deixando a gente-é uma situação diferente” – linhas 01-09.

A adaptação às mídias e às tecnologias, pelo que compreendemos com a fala de Rita, precisa ser realizada num viés múltiplo, se assim podemos dizer, não apenas na perspectiva de espaço físico e de recursos digitais, mas também precisa acontecer no que se refere às adaptações mentais, comportamentais e psicológicas daqueles que participam desse processo.

Outro aspecto apontado por Rita e que achamos oportuno destacar são os tipos de tecnologia que ela já utilizava como recursos em sala de aula, “eu costume trabalhar em sala de aula mais com essa questão de mídia música: e vídeo: e às vezes foto” – linhas 23-27. Esses recursos mencionados pela professora estão disponíveis para uso, ou seja, não precisa que a professora os produza propriamente, não há a necessidade de produção, estão ali à disposição para serem utilizados e mesmo assim ela visualiza limitações para utilizá-los, já que afirma: “eu não vou muito além disso não até porque eu nunca trabalhei num/num/num contexto educacional/numa escola [...] que tenha mais que isso/que me ofereça mais que isso” – linhas 27-33. De fato, o “[...] isolamento social impôs novas rotinas de trabalho aos

docentes. A oferta de ensino remoto, utilizando de meios tecnológicos pouco usuais no trabalho presencial, tem sido uma novidade e um grande desafio para a maioria dos(as) professores(as)” (CNTE, 2020, p. 9).

Fazer as adaptações para atender as demandas que a pandemia vem impondo aos professores se torna algo um tanto quanto difícil e complicado, pois os contextos educacionais muitas vezes não estão preparados para oferecer subsídios aos professores, sejam eles formativos ou recursos tecnológicos para trabalharem nessa nova perspectiva de ensino que surgiu. Não basta apenas lançar mão de recursos que já estão disponíveis como era antes, é preciso ir além, é preciso dar conta da turma, estabelecer relações, e tudo isso a distância, por meio de telas, e em grande parte sem o mínimo de formação possível para que o professor possa realizar seu trabalho. Segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, “As dificuldades são ainda maiores quando os docentes não receberam nenhuma formação para a utilização de ferramentas tecnológicas necessárias ao desenvolvimento das atividades remotas” (CNTE, 2020, p. 9).

Pelas palavras de Rita, em consonância com a CNTE (2020), percebemos que faltam formação e recursos para que ela pudesse se adaptar a isso tudo que lhe era cobrado nesse novo contexto, o que ela chama de “uma situação diferente” – linhas 08-09. Arriscamos a dizer que a cultura escolar a qual permeou a sua formação e a qual ela está inserida não avançou para a era digital o quanto deveria ter avançado, o que dificulta de certo modo a adaptação às novas tecnologias, como posto em sua fala: “eu queria ser um pouco mais digital com essas coisas igual pra poder editar vídeo eu demorei séculos mas eu queria ser um pouco mais mas eu acredito no trabalho mais manual” – linhas 34-41, o que a faz apostar mais naquilo que traz segurança para ela, apesar do desejo de querer ser mais digital.

Já a professora Rosa acredita que “tudo que é novo dá medo e dá trabalho – linhas” 43-44, ao relatar como foi a sua experiência com as adaptações. A primeira sensação que ela teve foi de desconforto ao ter que realizar uma reunião online, falar para uma tela e não ter uma resposta, não ter uma interação mais direta com seus pares, por exemplo. Este era um movimento difícil no começo, mas como ela ressalta, foi se adaptando: “hoje eu já me adaptei eu acho que tudo é uma rotina a gente vai se adaptando aquilo que a gente dispõe” – linhas 54-57.

Deduzimos que para Rosa tudo não passa de costumes e rotinas, e que ela não visualiza a adaptação como algo que necessita de formação, apenas como algo que é novo e, portanto, precisa ser testado no dia a dia, com acertos e erros, para que sejam construídos

novos modos de agir. Como ela mesma disse no início de sua fala, tudo isso dá trabalho num primeiro momento, mas depois tudo se adapta e vira rotina.

Por meio deste último quadro, foi possível estabelecer hipóteses de conflitos que indicam desenvolvimento profissional tanto para Rita quanto para Rosa, uma a vez que as adaptações geraram deslocamentos de pensamentos, de posturas, de rotina, que as fizeram refletir e buscar mudanças, partindo do princípio que dependia não só delas, mas também dos recursos e das ocasiões que as circundam.

No próximo subcapítulo, discutiremos algumas questões relacionadas ao ensino híbrido na fase inicial da pandemia da Covid-19.

6.8 ENSINO HÍBRIDO

Com relação ao ensino híbrido, as professoras inicialmente tiveram dificuldade de compreender o que propusemos a elas como pergunta, porém, como o assunto ainda estava sendo inserido no contexto educacional no período de realização das entrevistas, achamos importante para que pudéssemos estabelecer um diálogo sobre o tema. Retomamos brevemente uma discussão recente que tivemos em uma *live* a respeito do ensino híbrido e, em seguida, quando elas se inteiraram sobre o assunto, ou melhor, sistematizaram o que tinham de conhecimento sobre o assunto, é que o diálogo sobre a temática foi estabelecido e as professoras puderam explicar suas visões, como exemplificado no quadro 25 abaixo.

Quadro 25 - SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: ensino híbrido, STT 1: visões sobre o ensino híbrido

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				"eu considero isso uma coisa boa/positiva pra sala de aula mas que vai ter que ser ponderado porque não é a mesma coisa um aluno assistir uma aula em casa e ele assistir essa aula em sala de aula não é a mesma coisa eu tocando nessa questão de rodízio ah um mesmo tempo que você vai tá dando uma aula aqui pra quinze alunos vai ter quinze em casa assistindo na tevê que vai ter um vídeo que vai passar pra eles e esse vídeo vai ser conteúdo
02				
03				
04				
05				
06				
07	TRABALHO		1.	
08	DOCENTE	Ensino	Visões sobre o	
09	NA	híbrido	ensino híbrido	
10	PANDEMIA			
11				
12				
13				
14				
15				
16				

17				tal pra aula... não é a mesma coisa pro aluno que vai tá na sala de aula e pro aluno que vai tá em casa" (RITA).
18				
19				
20				
21				
22				"assim ó eu acredito que o serviço do professor vai sei lá triplicar entendeu? [...]
23				a gente vai tá lá vai tá dando aula e vai tá preparando ao mesmo tempo um material todinho pra/pros outros alunos assim eu não sei como que vai funcionar não tenho ideia [...]
24				vai ser uma coisa bem desgastante né?" (EDNA).
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				"não eu não tô nem sabendo desse híbrido aí tô sabendo agora então [...]
37				eu acho que pode ser feito porque se a gente pode fazer o ensino on-line sabendo de todas as dificuldades de todas as barreiras que a gente vai enfrentar ou que a gente às vezes não vai conseguir atender todo mundo se a gente faz metade e metade a realidade pra mim vai continuar a mesma" (ROSA).
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				
46				
47				
48				

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

De acordo com Carvalho (2017, recurso online), o “[...] ensino híbrido pode ser definido basicamente como a combinação do aprendizado online com o offline e ele já é uma das maiores tendências da educação do século 21”. Inicialmente, a professora Rita faz uma avaliação sobre o ensino híbrido numa perspectiva positiva, mas logo em seguida diz que precisa de certo modo ser ponderado esse tipo de ensino, o que nos faz visualizar que ela tem certo receio com a tendência de educação que vem surgindo.

O ensino híbrido se configura como um modelo de educação que

[...] se caracteriza por misturar dois modos de aprendizagem: online, em que normalmente o aluno estuda sozinho, aproveitando o potencial de ferramentas online que podem ainda guardar dados individuais dos alunos sobre características gerais do seu momento de estudo como acertos, erros, correções automáticas de suas atividades, tempo total de estudo, conteúdo estudado, entre outros. Já o modo “offline”, é o momento em que o aluno

estuda em grupo, com o professor ou colegas, valorizando a interação e o aprendizado coletivo e colaborativo (CARVALHO, 2017, recurso online).

Assim é visto e compreendido o ensino híbrido, como uma nova tendência educacional. Para Rita, no entanto, “não é a mesma coisa um aluno assistir uma aula em casa e ele assistir essa aula em sala de aula” – linhas 04-08. De fato, Rita tem razão, são coisas bem diferentes, os lugares são diferentes, as interações são outras e até mesmo a aprendizagem pode ser diferente, dependendo da adaptação do aluno a este novo modo de ensino e de outros elementos que o permeiam, mas há quem acredita que “[...] essas metodologias podem potencializar o aprendizado dos alunos [...]” (FURQUIN, 2019, recurso online), diferentemente do que pensa Rita.

Para dar força ao seu argumento, a professora continua a reflexão apontando outro ponto, ou melhor, justificando o seu ponto de vista sobre o ensino híbrido: “tocando nessa questão de rodízio ah um mesmo tempo que você vai tá dando uma aula aqui pra quinze alunos vai ter quinze em casa assistindo na tevê que vai ter um vídeo que vai passar pra eles e esse vídeo vai ser conteúdo tal pra aula...” – linhas 09-17. Com essa fala, Rita tenta demonstrar o que sabe a respeito do ensino híbrido, mesmo que ainda de forma simplista ela exhibe algumas características que permeiam a temática da conversa, como por exemplo, características do método da sala de aula invertida.

Rita avança em sua fala reafirmando que o ensino não é o mesmo para o aluno que está em casa e o que está na sala de aula, o que nos faz pensar que ela ainda não está tão confiante assim nesse formato híbrido e por isso fica reafirmando e tentando se convencer, ou melhor, refletindo se realmente haverá positividade no ensino híbrido para a educação.

Para Furquim (2019), há várias vantagens na utilização desta metodologia:

[...] Que os alunos permaneçam tendo contato com outros colegas de sala de aula e professores ainda é bastante relevante, contudo eles podem ter uma maior flexibilidade de ambiente e de tempo para estudar. Por isso, uma das principais vantagens do ensino híbrido é permitir que os estudantes tenham essa liberdade de aprendizado e se afastem cada vez mais do ensino rotineiro e tradicional. [...] Criar um ambiente virtual especialmente para que o estudante desenvolva as atividades e pesquisas propostas é vantajoso para que a rotina de estudos tradicional, de tempo e de ritmo tenha mais controle. Quando estiverem em um ambiente de ensino presencial, como uma sala de aula, os alunos vão atender às propostas educacionais de seus professores. [...] Com ele, o aluno pode decidir se o melhor lugar para potencializar seu aprendizado é no laboratório de informática, na biblioteca do colégio, na sala de casa ou no próprio quarto, por exemplo. A vantagem desse método é fazer com que o estudante consiga coordenar suas próprias tarefas diárias e aprimorar sua disciplina (FURQUIM, 2019, recurso online).

Talvez tais vantagens ainda não tenham sido objeto de reflexão por parte da professora Rita. Para nós, ela visualiza o ensino híbrido como algo complementar, algo a mais que pode contribuir com a educação dos alunos, mas não ainda como algo que substitui o ensino sistematizado e interativo da sala de aula. De acordo com o CNTE (2020), esse tipo de ensino não garante a substituição das aulas presenciais, assim como nos parece ser a opinião de Rita.

Percebemos que o fato de assistir ao vídeo com conteúdos em casa, para a professora Rita, não tem a mesma correspondência, ou melhor, não propicia a mesma aprendizagem para o aluno que está em sala de aula interagindo com a professora e com os colegas de classe. Isso fica explícito para nós durante sua fala, pois o tempo todo ela frisa que não é a mesma coisa o processo de ensino-aprendizagem para o aluno que está em casa e para o aluno na sala de aula. Para nós, Rita visualiza o ensino híbrido como algo que pode, talvez, contribuir com o seu trabalho, ao dizer: “eu considero isso uma coisa boa/positiva pra sala de aula” – linhas 01-02, mas numa perspectiva de complemento e não como uma forma de substituição. Embora ela tenha considerado o ensino híbrido como positivo, durante sua fala ela demonstra pensar e defender o contrário, conforme observado no trecho transcrito.

Na fala da professora Edna, percebemos que ela compreende o ensino híbrido numa perspectiva de ampliação do trabalho docente, ao dizer: “ó eu acredito que o serviço do professor vai sei lá triplicar entendeu?” – linhas 22-23. Além disso, parece-nos que Edna ainda não sabe muito bem como funciona e o que é, quando fala: “a gente vai tá lá vai tá dando aula e vai tá preparando ao mesmo tempo um material todinho pra/pros outros alunos assim eu não sei como que vai funcionar não tenho ideia” – linhas 25-31. De uma coisa Edna parece ter certeza, que será bem desgastante para o professor. A visão da professora não se relaciona diretamente com o ensino, conforme pode ser visto por meio de suas palavras, mas com o aspecto que percorre em torno da quantidade de trabalho para o professor.

A compreensão que temos sobre o ensino híbrido é que nem sempre será o mesmo professor que estará em sala de aula, que preparará e realizará a gravação dos vídeos para atender aos alunos que estarão em casa. Estamos entendendo que o professor irá gravar aquela aula realizada para a parte da turma que estará em aula presencial, para que posteriormente a outra parte possa assistir, o que exigirá deste profissional ter conhecimento e equipamentos necessários para gravação das aulas. Se assim for, a carga horária de trabalho para o professor permanecerá a mesma. No entanto, de acordo com Dutra (2020), novas habilidades serão exigidas do professor para que esse processo de ensino-aprendizagem na perspectiva híbrida aconteça, como por exemplo, desenhar aulas síncronas e assíncronas; ter domínio das

metodologias ativas; ter cuidado com a exposição online; saber pesquisar na internet, entre tantas outras.

Por fim, traremos a fala da professora Rosa, que logo no início da conversa sinaliza para nós o seguinte: “não eu não tô nem sabendo desse híbrido aí tô sabendo agora” – linhas 35-37. Com isso, consideramos que esta professora toma ciência sobre o ensino híbrido naquele momento da entrevista e, portanto, acreditamos que pouco poderá se posicionar a respeito dele. Mesmo assim ela apresenta breves considerações sobre a perspectiva da divisão da turma, que é um viés do ensino híbrido, e ressalta que isso não fará diferença para o seu trabalho, pois segundo ela apenas a forma de atender os alunos será modificada. Rosa defende a inserção desse ensino mesmo tomando ciência sobre a existência dele naquele momento e justifica o porquê acredita que ele pode ser feito, traçando paralelos com outras perspectivas de ensino vivenciadas durante a pandemia.

Neste SUB-SOT, as professoras expuseram diferentes visões sobre o ensino híbrido, porém de forma rasa e superficial, uma vez que este assunto era algo novo para elas. Observem que cada uma das professoras perpassou por um caminho que direta ou indiretamente permeava o que seria o ensino híbrido, para tentar responder o que foi perguntado para elas.

Inferimos que elas ainda se sentem inseguras com essa tendência de ensino, seja pela falta de conhecimento, seja pela forma como ele é constituído, ou seja, pela ampliação do trabalho que ele pode causar, algo perfeitamente compreensível, dada a natureza tão nova dessa perspectiva de trabalho. Assim, identificamos evidências de conflito em trechos de suas entrevistas, sobretudo centradas no ineditismo e insegurança que esse modo de ensino carregava naquele momento.

Desse modo, encerramos as discussões acerca do ensino híbrido e nos encaminhamos, a seguir, para as discussões acerca das aprendizagens no contexto de pandemia.

6.9 APRENDIZAGENS NO CONTEXTO DE PANDEMIA

No presente subcapítulo, discutiremos questões pautadas no SUB-SOT “aprendizagens no contexto de pandemia”, tendo como desdobramento o STT 1 “novas possibilidades de aprendizagem”, assim etiquetado por nós. Traremos para esse diálogo as falas de Rita e Edna, duas das três professoras entrevistadas por nós.

Quadro 26 - SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: aprendizagens no contexto de pandemia, STT 1: novas possibilidades de aprendizagem

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA	Aprendizagens no contexto de pandemia	1. Novas possibilidades de aprendizagem	“eu falei isso esses dias
02				daqui dois anos cinco anos
03				dez anos se isso acontecer
04				de novo a gente já vai ter
05				mais ou menos a ideia do
06				que fazer assim hoje a
07				gente não tem muita ideia
08				do que fazer isso tá dando
09				certo? então vamos
10				continuar assim/não aqui
11				não tá deu certo?
12				[...]passar mais pros
13				alunos valores questões
14				mais sociais
15				principalmente a educação
16				infantil não ficar presos
17				em conteúdos porque eles
18				vão continuar crescen:do
19				eles vão continuar
20				aprenden:do e isso que
21				eles entre aspas perderam
22				todos esses meses é::: vai
23				fazer a diferença pra vida
24				deles? vai mas não tanto
25				quanto o/o contato que a
26	gente tem em escola o			
27	convívio que a gente tem			
28	em escola [...] esse			
29	convívio dentro da esco:la			
30	como docente eu enxergar			
31	isso dá mais valor a essas			
32	questões lúdicas”(RITA).			
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				
				“se futuramente acontecer uma outra coisa vier uma outra pandemia [...]como que a gente vai poder fazer com que as crianças tenham aula né? (barulhos) assim das públicas né? como que a gente vai chegar até as crianças né? com nosso ensinamento? como que vai ser isso?” (EDNA).

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Analisando as primeiras palavras de Rita, quando ela diz: “eu falei isso esses dias daqui dois anos cinco anos dez anos se isso acontecer de novo a gente já vai ter mais ou

menos a ideia do que fazer assim hoje a gente não tem muita ideia do que fazer” – linhas 01-08, percebemos que aquele momento foi de muita insegurança e incerteza sobre o que fazer e como agir perante a avalanche de novidades que se instalava era totalmente diferente do que ela havia aprendido e sabia fazer até então. E isso era algo real, como destaca Friggi (2020, recurso online), pois “[...] a maioria de nós nunca estudou para dar aulas à distância. Aprendemos na marra, no susto [...]”. Assim como Rita, outros professores também passaram pela mesma situação.

Percebemos que Rita tomava suas decisões sem ter um ponto de referência, pois tudo aconteceu repentinamente, não sendo possível que houvesse uma preparação por parte dos professores para lidarem com tal situação, como visualizado por ela e confirmado nas palavras de Friggi (2020). As ações realizadas por ela se pautavam nas experiências do dia a dia, como pode ser visto em sua fala: “isso tá dando certo? então vamos continuar assim/não aqui não tá” – linhas 08-11, e assim ela seguia com seu trabalho e seus propósitos.

De acordo Nóvoa (2020), não podemos, nesse contexto de pandemia, termos ou voltarmos com as práticas e ações que antes eram praticadas por nós, pois segundo o autor, caso isso aconteça, seria muito ruim, ou melhor, seria um caos continuarmos a fazer as coisas como fazíamos antes da pandemia, pois os tempos são outros e as demandas são outras. Nóvoa (2020) nos adverte e sinaliza que alguma coisa diferente e boa precisa ser construída ou retirada desse momento. Parece-nos que Rita compreendeu esse processo de mudanças necessárias para esse novo tempo, como apontado por Nóvoa (2020), e buscou transformá-lo em fonte de aprendizagem e desenvolvimento para ela.

Inferimos ter sido um momento de aprendizagem e desenvolvimento, pois Rita ressalta em sua fala inicial que se acontecer novamente ela terá ideia do que fazer, ou seja, tudo isso servirá de exemplo e experiência para ações futuras caso isso volte a acontecer. Concebemos então que “[...] os aportes externos são geradores de desenvolvimento apenas na medida em que os conflitos que eles geram sejam “gerenciáveis” pela pessoa em seu estado atual de desenvolvimento” (BRONCKART, 2013, p. 90).

Identificamos, também, que Rita avaliou que as vivências valem mais que os conteúdos, que incorporar questões relacionadas a valores e questões sociais é mais importante para os alunos, pois é isso que eles precisaram pra vida. Chegamos a esta interpretação pois Rita destaca em sua fala: “[...] passar mais pros alunos valores questões mais sociais principalmente a educação infantil não ficar presos em conteúdos” – linhas 12-17, e com isso compreendemos que “[...] a trajetória do desenvolvimento humano implica situações de conflitos e contradições internas e externas que levam os indivíduos a formarem

sua identidade e a reverem conceitos e representações sociais” (CRISTOVÃO; FOGAÇA, 2008, p. 22).

Rita visualiza a aprendizagem dos alunos como um conjunto composto por vivências e conteúdos, em que as vivências são muito mais significativas para a vida deles, por conta de sua fala: “eles vão continuar crescen:do eles vão continuar aprenden:do e isso que eles entre aspas perderam todos esses meses é::: vai fazer a diferença pra vida deles? vai mas não tanto quanto o/o contato que a gente tem em escola o convívio que a gente tem em escola” – linhas 17-28. Observamos que a sensibilidade de Rita perante aos modos e valores educacionais se ampliou durante este contexto de pandemia, ao perceber que a aprendizagem vai além dos conteúdos. De fato, para Lousada (2020), a aprendizagem precede o desenvolvimento, mas nem sempre ela propicia o desenvolvimento, segundo a autora é necessária que haja a sensibilidade de ser afetado por algo, para que possivelmente possa haver aprendizagem e desenvolvimento, como parece ser a concepção de Rita.

Percebemos certa afetação por parte desta professora quando ela deixa evidente que os conteúdos são importantes para os alunos, porém os conteúdos perdidos por conta da pandemia podem ser recuperados num outro tempo, num outro momento, mas as experiências, os cheiros, os sabores, os afetos, os carinhos, os abraços, as interações, as vivências, enfim, todas as coisas que são experimentadas e vivenciadas na escola, ou melhor, que não foram proporcionadas neste momento por conta da pandemia, ficarão perdidas.

Inferimos que todas essas questões trazidas pela professora Rita a fizeram enxergar o valor e a importância das relações e vivências que são construídas nas interações dentro da escola, uma vez que para Rita elas são essenciais e marcam a vida dos alunos. Acreditamos que muitas coisas mudaram durante este período, mas as interações e vivências que acontecem no espaço escolar continuam sendo fundamentais, e isso ficou evidente na pandemia. Assumimos que a “[...] ideia de afeto como afetação indica que estamos mudando a todo momento, que somos potência em ato, não estado psicológico bruto, cristalizado, que somos fadados a sermos afetados continuamente” (SAWAIA; MAGIOLINO, 2016, p. 71).

Quando Edna anuncia que: “se futuramente acontecer uma outra coisa vier uma outra pandemia” – linhas 34-36, percebemos nesta primeira parte de sua fala que ela expressa o mesmo sentimento de Rita, numa perspectiva de que a pandemia serviu como um aprendizado, como uma referência para que ela futuramente possa traçar suas ações e modo de agir, caso tenha uma outra pandemia no futuro.

Interpretamos que as significações e aprendizagens alcançadas por Edna no período de pandemia lhe permitirão, caso aconteça uma situação semelhante a essa, resgatar em sua

memória o que foi vivenciado neste tempo, para construir e reconstruir suas ações e modos de agir. Conforme Lousada (2020, p. 112), “[...] a transformação da ação e da situação de trabalho, quando ocorre, baseia-se no pensamento prático dos professores sobre sua própria ação, na conscientização sobre o exercício de seu trabalho, e não exclusivamente nas teorias da didática”.

Os construtos sociais e históricos deixam marcas e têm o poder de perpetuar ou reconstruir a história, pois tanto Rita quanto Edna, em suas falas, mencionam que resgatarão caso necessário as experiências vivenciadas por elas no período de pandemia, afinal, “[...] as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização [...]” (BRONCKART, 1999, p. 21). Para as professoras, o que foi vivenciado por elas é o que servirá de alicerce para suas ações futuras caso aconteça uma pandemia novamente, será neste momento sócio-histórico que elas resgatarão de suas memórias as lembranças para praticarem suas ações futuras. Nessa perspectiva, ressaltamos a importância do gênero profissional, pois ele

[...] conserva e transmite a história social do ambiente de trabalho, não só seus sucessos, mas também carrega todos os equívocos que o coletivo deixou manter. Ele retém a memória do meio. Ele torna apto ao trabalho, “prepara, sustenta e orienta” os trabalhadores para a atividade em cada situação (MORSCHER *et al.*, 2014, p. 93).

Portanto, para que esse gênero profissional permaneça vivo, se faz necessário que cada trabalhador imprima suas marcas no gênero profissional com os imprevistos e surpresas que não param de surgir das atividades vivenciadas por ele (MORSCHER *et al.*, 2014). Acreditamos que a pandemia poderá trazer mudanças significativas ao gênero profissional docente, pois foram várias peculiaridades vivenciadas pelos professores que jamais antes tinham sido vividas, e que começaram a fazer parte desse novo contexto educacional.

Na segunda parte da fala de Edna, muitos foram os questionamentos que surgiram e foram vivenciados por ela naquele momento: “como que a gente vai poder fazer com que as crianças tenham aula né? ((barulhos)) assim das públicas né? como que a gente vai chegar até as crianças né? com nosso ensinamento? como que vai ser isso?” – linhas 36-45. Todos esses questionamentos e dúvidas a fizeram pensar e refletir, de modo inquieto, nas formas de ensino existentes na rede pública e as maneiras pelas quais o ensino chegaria até as crianças.

Visualizamos com as falas das duas professoras, ancoradas em Machado (2007), que a atividade docente pode ser

[...] fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para desenvolvimento de capacidades do trabalhador, ou fonte de impedimento para essas aprendizagens e para esse desenvolvimento, quando o trabalhador se vê diante de dilemas intransponíveis que lhe tiram o poder de agir [...] (MACHADO, 2007, p. 91).

Consideramos que para Rita e Edna, todo esse momento de preocupação e inquietação em torno do ensino foi vivenciado por elas como fonte de aprendizagem e desenvolvimento e não fonte de impedimento para aprendizagens, já que a pandemia e as demandas de trabalho que dela surgiram permitiram que elas tivessem novas aprendizagens, que contribuirão para possíveis ações futuras.

Rita e Edna nos fazem pensar que elas estavam num momento de compreender a realidade a partir dos seus sentimentos, a partir das suas vivências, e que esse modo de lidar com tais situações possibilitou modificações, crescimento e novas aprendizagens, tanto no que se refere às suas vidas pessoais quanto no âmbito profissional, pois a partir desse momento, elas começaram a repensar seus valores, suas vivências e até mesmo suas escolhas. Suas falas e exposições na entrevista vão ao encontro do que é posto pela Clínica da Atividade, a qual não compreende “[...] o vivido como finalidade, mas sim como meio de viver outra coisa” (CLOT, 2016, p. 92).

Por meio dos diálogos, dos pontos de vista, dos valores, das expectativas e das experiências vivenciadas por elas, notamos indícios da existência de um conflito positivo, pois elas pautaram-se nas situações que viveram como fonte de aprendizagem e assim projetaram expectativas positivas para um saber fazer futuro caso tudo isso aconteça novamente. Dessa forma, inferimos que o conflito “[...] existe na referência do passado, no futuro projetado e na atividade em desenvolvimento. Aí está o movimento de interpretação que confere sentido e orienta a ação” (CLOT, 2006a, p. 100).

Buscando dar continuidade às discussões apresentadas até aqui, no próximo subcapítulo será apresentada a análise do SUB-SOT “retorno às aulas presenciais”.

6.10 RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS

Para finalizar o conjunto de SUB-SOTs propostos para pesquisa, neste subcapítulo trataremos o SUB-SOT intitulado “retorno às aulas presenciais”, o qual se desdobra em dois STTs. No quadro 27, apresentaremos o STT1 “adaptações aos protocolos sanitários” e, no quadro 28, o STT2 “ações pedagógicas”, como veremos nas páginas a seguir.

Quadro 27 - SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: retorno às aulas presenciais,
STT 1: adaptações aos protocolos sanitários

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA	Retorno às aulas presenciais	1. Adaptações aos protocolos sanitários	“vai ser complicado né? porque
02				professor fala muito de máscara
03				um monte de criança falando
04				junto cê com máscara todo o
05				mundo de máscara eu acho que vai
06				ser uma confusão danada [...]eu
07				vejo um reinício aí muito
08				complicado [...] muitas
09				dificuldades virão” (EDNA).
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				
				“essa dificuldade de reaproximar isso que eu penso também na volta/eu penso que voltando nunca mais vai ser a mesma coisa e vai ser pior ainda porque a gente vai ter que reaprender a tá na escola/a tá numa sala de aula... sem poder ter essa repro/essa reaproximação direta [...]ter o conhecimento de que não vai ser assim a tá liberado amanhã todo mundo na escola... não... não vai poder ser assim [...]essa vontade de ah eu tenho tanta vontade de tá na escola mas eu queria tá na escola como eu tava antes lá em fevereiro eu não queria agora não sei como que vai ser” (RITA).
				“eu acho que primeiro vai ser um abalo emocional muito grande eu acho que a gente tem que se preparar muito pra esse momento pro/prá forma como nós vamos receber os alunos como que nós vamos lidar porque o menino chegar cheio de sauda:de cheio de coisa e você fala pra ele não a tia não pode te abraça uma coisa que a gente sem:pre fez né?[...] a maior dificuldade vai ser essa mesmo de/de falar pros meninos que não pode sabe?” (ROSA).

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Notamos primeiramente, com a fala da professora Edna, que adaptar a uma das medidas de segurança contra a proliferação do coronavírus será um complicador para o

retorno as aulas presenciais, pois indaga e conclui: “vai ser complicado né? porque professor fala muito de máscara” – linhas 01-02.

Inferimos com tal fala dois aspectos relacionados a essa adaptação a um dos protocolos sanitários: o uso da máscara irá interferir na dinâmica da sala de aula no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem e influenciará no processo de interação professor e aluno. A linguagem é o principal instrumento do professor e é por meio dela que as aprendizagens, relações e interações vão se constituindo. A linguagem, conforme aponta Bakhtin (2003), se constrói por meio do diálogo entre sujeitos em contextos reais, sendo então essencialmente dialógica.

Notamos que para Edna o uso da máscara traz certa preocupação, pois a interação verbal entre professor/aluno e aluno/aluno, principalmente nos anos iniciais, é algo muito forte, e é nesta interação que se institui e estabelece o processo de ensino-aprendizagem. Compreendemos que a linguagem é fundamental nas atividades sociais e que, além disso, ela assume um papel importante no desenvolvimento humano (BAKHTIN, 2003). O uso da máscara assim observado por nós gera em Edna certo desconforto e até mesmo a faz criar a sensação de que será uma grande confusão para administrar a turma nesse retorno, como destaca: “um monte de criança falando junto com máscara todo mundo de máscara eu acho que vai ser uma confusão danada” – linhas 03-06. Acreditamos que Edna traz em suas lembranças como eram as interações antes da pandemia em que as crianças falavam bastante e que isso não será diferente com o uso da máscara, o que a faz refletir sobre isso. Deduzimos que, para ela, o uso de máscara dificultará o estabelecimento da comunicação entre ela e os alunos, uma vez que o som ficará abafado ao falar e com isso a professora terá que fazer um esforço maior para que a projeção de sua voz alcance os alunos, se quiser estabelecer uma interação com eles de maneira que todos compreendam e se envolvam nas atividades que ela irá propor. Com isso, inferimos que todo este processo de adaptação ao uso de máscara, por exemplo, poderá causar fadiga e cansaço a esta docente durante o período que estiver ministrando sua aula.

De acordo com a OPAS (2020), o uso de máscara é algo imprescindível para evitar a propagação do vírus, assim como também é uma forma de evitar a contaminação – neste momento esta é uma das principais formas de prevenção contra a Covid-19. Não sabemos por quando tempo ainda será necessário o uso da máscara, mas acreditamos que este novo componente estará presente no dia a dia das salas de aula quando for possível o retorno e por isso se faz necessário pensar em estratégias para que as adaptações sejam feitas da melhor maneira possível e com segurança para todos os envolvidos nesse processo. O uso da máscara

precisa ser algo que garanta a saúde do professor e a dos alunos e não um elemento que indique possíveis consequências negativas à saúde do professor.

Deduzimos, por meio da fala final de Edna, que ela visualiza um retorno às aulas difícil e cheio de adversidades, deixando transparecer que muitas são as dúvidas em relação ao retorno, perante os protocolos sanitários que serão necessários para o momento. Será que haverá uma preparação para esse retorno em relação às medidas de segurança sanitária?

Ainda refletindo sobre o processo de interação que ocorre no interior da sala de aula, a partir de trechos da entrevista com Edna, concordamos com Cicurel (2020) quando ela defende que o processo de ensino é essencialmente interacional e que na interação didática os papéis interacionais costumam ser bem definidos. O papel do professor, segundo a autora, é díspar, em que ele encontra-se até mesmo espacialmente deslocado dos demais participantes na maioria das ocasiões. É ele quem normalmente “[...] dirige as trocas, regula os turnos de fala, anuncia o tema e a atividade didática a ser cumprida, indica a forma pela qual deve ser feito o trabalho, faz uma apreciação sobre o trabalho produzido” (CICUREL, 2020, p. 35). Por já ter vivido situações como as mencionadas, num processo intrinsecamente interacional, é que Edna se preocupa com o contexto futuro, na condução das aulas a partir das orientações e restrições sanitárias de combate à pandemia.

Já para a professora Rita, o ponto central de suas preocupações para o retorno às aulas presenciais se refere ao distanciamento social, ou seja, está em torno da reaproximação com os alunos, o contato direto que ela não poderá ter com eles, como destaca: “essa dificuldade de reaproximar isso que eu penso também na volta/eu penso que voltando nunca mais vai ser a mesma coisa e vai ser pior ainda porque a gente vai ter que reaprender a tá na escola/a tá numa sala de aula...” – linhas 11-18. A partir do que Rita apresenta em sua fala, será necessário reaprender a estar na escola, com isso inferimos que ela tem a consciência da readaptação que precisará fazer, ou seja, novos modos de ser e estar na escola serão imprescindíveis. A professora deixa transparecer ter consciência da importância desse distanciamento social com o retorno às aulas presenciais.

Rita termina sua fala dizendo: “eu tenho tanta vontade de tá na escola mas eu queria tá na escola como eu tava antes lá em fevereiro eu não queria agora não sei como que vai ser” – linhas 24-29. A professora tem saudade de estar na escola, de como as relações eram tecidas e vivenciadas com os alunos, das condições de trabalho que ela tinha lá em fevereiro, porém hoje, Rita nos demonstra ter medo de voltar para a escola, a qual ela não sabe como será e que apresentará novas configurações e exigências com as quais ainda não sabe como lidar.

Percebemos que todas essas incertezas e que esse novo jeito de ser e de estar na escola fazem Rita se sentir insegura para retornar, uma vez que os sentimentos “[...] são construídos e renovados em uma confrontação entre ação/emoção. Quando o senso de operância é prejudicado têm-se sentimentos de insegurança e alienação” (SAWAIA; MAGIOLINO, 2016, 65). Observamos também que a professora se preocupa com medidas de segurança sanitárias, não apenas na perspectiva individual, mas também na dimensão coletiva.

Em consonância com Rita, a professora Rosa revela que o distanciamento social e a ausência do contato físico serão grandes desafios no que se refere aos protocolos sanitários: “como nós vamos receber os alunos como que nós vamos lidar porque o menino chegar cheio de sauda:de cheio de coisa e você fala pra ele não a tia não pode te abraça uma coisa que a gente sem:pre fez né?” – linhas 35-42. Isso é algo inexplicável para Rosa – como falar para as crianças, por exemplo, que ela não poderá abraçá-las? – pressuposto que antes da pandemia isso era uma prática comum entre todos. Os alunos chegarão ansiosos, cheios de saudades daquele lugar, dos amigos, do acolhimento e afago da professora, e nesse momento marcado por tantos sentimentos e desejos, não ter condições de abraçá-los, por conta dos protocolos sanitários, será seu maior desafio.

No início de sua fala no quadro anterior, Rosa chama atenção para um aspecto que se faz bem pertinente para o momento de retorno às aulas presenciais: “eu acho que primeiro vai ser um abalo emocional muito grande eu acho que a gente tem que se preparar mui:to pra esse momento pro/prá forma como nós vamos receber os alunos” – linhas 31-36. Para Rosa, saber lidar com o emocional será o ponto central no processo de adaptação aos protocolos sanitários. Inferimos que não será um momento fácil para ela, assim como acreditamos que também não será fácil para muitos outros professores, pois exigirá que certos costumes e práticas que são intrínsecos à atividade docente sejam repensados e readaptados.

Algumas medidas de segurança para a não proliferação do coronavírus postas nos protocolos sanitários foram mencionadas pelas professoras com mais intensidade e outros nem tanto, mas sabemos que todas são importantes como ações de prevenção e, por isso, precisam ser respeitadas. Algumas são medidas individuais e outras são coletivas, como:

[...] aferição de temperatura, limpeza e ventilação de ambientes, uso de máscara, disponibilização de álcool gel 70% e respeito às regras de etiqueta respiratória e de distanciamento social. Também deve ser feito o escalonamento do acesso de estudantes a refeitórios e praças de alimentação (VERDÉLIO, 2020, recurso online).

Esperamos que todos os protocolos sanitários possam ser pensados para garantir a segurança de todos quando as escolas reabrirem suas portas, com isso, acreditamos que as “[...] instituições de ensino devem constituir comissão, com a comunidade escolar, para definição e adoção de protocolos próprios, que considerem as regras do estado e município, com análise dos dados epidemiológicos da doença e orientações das autoridades sanitárias” (VERDÉLIO, 2020, recurso online).

Os aspectos apontados por Edna, Rita e Rosa nos fazem visualizar possíveis movimentos de conflitos em torno das exigências dos protocolos sanitários, pois para elas as adaptações a essa nova forma de estar na escola as fazem confrontar suas concepções anteriores perante a nova realidade, no enfrentamento dos desafios que irão surgir pela frente, deixados pela pandemia da Covid-19.

No próximo quadro, 28, exibiremos o STT2 “ações pedagógicas”, o último STT do SUB-SOT “retorno às aulas presenciais”.

Quadro 28 - SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: retorno às aulas presenciais, STT 2: ações pedagógicas

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				<p>“a nossa programação que eu já tinha planejado pro ano inteiro o que que eu/como que eu vou fazer? primeiro que as crianças eu falo uma coisa hoje amanhã eu pergunto passa dois dias eu pergunto eles já não lembram direito né? aí eu já dei umas coisas no início do ano mas ficou perdido porque vai retornar agora eu vou ter que dar tudo de novo [...]porque o conteúdo todo quando voltar né? acredito não tenho certeza que não vai ter a mínima possibilidade de/de dá/de cumprir né?” (EDNA).</p> <p>“ao mesmo tempo que eu quero estar na escola/eu tenho medo de estar na escola de novo porque é/é questão de saúde:de é questão de cuidado e é questão educacional também as crianças vão voltar para a escola totalmente/educação infantil no caso agitadas sabe? querendo aquele convívio querendo aquela</p>
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13	TRABALHO	Retorno às aulas presenciais	2. Ações pedagógicas	
14	DOCENTE			
15	NA			
16	PANDEMIA			
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				

29				escola aquele parquinho aquela
30				sala e/e ao mesmo tempo sem
31				poder ter contato/ao mesmo
32				tempo tendo que colocar as
33				coisas em dia”(RITA).
34				
35				“vai ser uma nova adaptação em
36				termos de é/é: de
37				disponibilidade da turma assim
38				disposição da sala né eu tô
39				acostumada a trabalhar de dupla
40				eu não vou poder trabalhar de
41				dupla eu tô acostumada a fazer
42				a ro:da sei que não vou poder
43				fazer a roda sentar um do
44				ladinho do outro [...] eu vou
45				ter que mudar várias
46				metodologias que eu uso hoje”
47				(ROSA).

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Edna inicia sua fala dizendo: “a nossa programação que eu já tinha planejado pro ano inteiro o que que eu/como que eu vou fazer?” – linhas 01-04. A professora demonstra estar preocupada com a programação que ela havia planejado para o ano todo e que precisará ser alterada, ou seja, estabelecer novas ações pedagógicas para esse período novo, vivenciado na pandemia da Covid-19. Visualizamos que Edna demonstra-se ansiosa e preocupada em cumprir o conteúdo programado, mesmo em meio a todos esses contratempos e percalços trazidos pela pandemia. Essa fala deixa transparecer que os textos do entorno-precedente ao agir – que regulam ou orientam as ações do trabalhador – e os textos planejados – que são constituídos pelo próprio trabalhador para o desenvolvimento de suas atividades – são muito caros para ela.

Para nós, de acordo com Machado (2009a), o professor não deve aceitar de maneira simples aquilo que é veiculado pelos textos do entorno-precedente ao agir, pois acreditamos que:

Faz-se necessária uma atividade analítica e crítica não só em relação aos conteúdos científicos selecionados, mas também quanto à forma como são transpostos, quanto às diretrizes, às finalidades, aos procedimentos e ao papel do professor, que são preconizados pelos documentos oficiais (MACHADO 2009a, p. 59).

Creemos que o trabalho docente deve estar em uma permanente negociação entre o que é prescrito nos textos do entorno-precedente ao agir e o que é real do contexto, ou seja, eles precisam estar tecidos em diálogos contínuos.

Interpretamos que a professora busca compreender como lidará com todas as questões que giram em torno dos textos do entorno-precedente ao agir e dos textos planejados, elaborados por ela em meio a esse novo tempo que emergiu e que provavelmente irá interferir em suas ações pedagógicas futuras. Portanto, “[...] o trabalho é pensado como uma atividade que se inventa e (re)inventa na e em cada situação” (MATTEDI *et al.*, 2014, p. 54).

Percebemos também que Edna expressa a sensação de trabalho perdido, primeiramente, por conta do planejamento anual, que provavelmente terá que ser reelaborado, e, também, pela falta da continuidade das atividades escolares, resultando no esquecimento, pelas crianças, do que já fora ensinado. Sobre o primeiro ponto, salientamos que grande parte do trabalho do professor se organiza em espaços organizados por outros (SOUZA e SILVA, 2004), porém, conforme Clot (2006a), o trabalho não é somente organizado por outros, mas também por aqueles que o realiza.

Tudo isso a faz pensar, assim inferimos, no retorno às aulas, em como ficarão suas ações pedagógicas para esse retorno, ou seja, várias questões a preocupam. Parece-nos que Edna vivencia experiências de dois mundos diferentes, um antes da pandemia, no qual ela tinha tudo planejado e organizado e outro durante a pandemia – com projeções para o pós-pandemia –, o qual ela ainda não sabe bem como será, mas faz suposições sobre ele, ao apresentar alguns questionamentos: Será possível cumprir o conteúdo programático todo? Ou será necessário fazer escolhas? Como isso se dará? A partir de trechos de sua entrevista, percebemos que a sua atividade de trabalho configura-se como uma atividade interpessoal e conflituosa, conforme destaca Machado (2007).

Em relação ao STT 2, a professora Rita verbaliza: “ao mesmo tempo que eu quero estar na escola/eu tenho medo de estar na escola de novo porque é/é questão de saúde é questão de cuidado e é questão educacional” – linhas 19-24. Esse desejo do retorno às aulas presenciais, e conseqüentemente as ações pedagógicas que estão à volta dele, causa em Rita uma mistura de sensações que, a nosso ver, são bem pertinentes, pois foram justificadas por três argumentos importantes, os quais vêm sendo debatidos e discutidos pela OMS e por instituições educacionais: a questão de saúde; os cuidados que serão necessários para adaptar e manter a higienização da escola, orientar a todos que dela participam; e as questões pedagógicas, pois com certeza sofrerão impactos significativos no retorno às aulas presenciais.

Ariscamos a dizer que a questão educacional e pedagógica tem um peso maior para ela, uma vez que continua sua fala: “as crianças vão voltar para a escola totalmente/educação infantil no caso agitados sabe? querendo aquele convívio querendo aquela escola aquele parquinho aquela sala e/e ao mesmo tempo sem poder ter contato/ao mesmo tempo tendo que colocar as coisas em dia” – linhas 24-33. Percebemos que questões relacionadas ao sócio-emocional das crianças inquietam a professora Rita, pois ainda não se sabe muito bem como fazer para lidar com elas e como considerá-las nas ações pedagógicas.

Por isso, revalidamos nossa compreensão de que os três argumentos apresentados por Rita, postos em relação ao retorno as aulas, são caros para ela, pois mesmo que indiretamente, a professora apresenta reflexões sobre como ficarão suas ações pedagógicas com o retorno das aulas, quando ela precisará ficar atenta aos protocolos propostos pelas autoridades sanitárias e ao mesmo tempo ter “que colocar as coisas em dia” – linhas 32-33. Podemos assim dizer que

[...] a ação do sujeito tem sua fonte nas atividades contrariadas: as dos outros e as suas. Ele vive no universo das atividades do outro de que participa, e todo o seu trabalho consiste em se dirigir nesse universo, em agir sobre suas atividades e sobre as atividades de outrem (CLOT, 2006a, p. 101).

São muitas as questões que precisaram ser pensadas para esse retorno. O ponto de vista da professora Rosa, observado por nós em relação às suas ações pedagógicas, remete-se às adaptações metodológicas, as quais ela precisará fazer em seu agir docente. Inferimos que este será o seu grande desafio na volta das aulas presenciais, como destacado por ela em sua fala: “vai ser uma nova adaptação em termos de é/é: de disponibilidade da turma assim disposição da sala né” – linhas 35-38.

A professora apresenta algumas metodologias utilizadas por ela, as quais são fundamentais para suas ações pedagógicas, pois como ela mesma diz já está acostumada a fazer desta forma, o que lhe dá certa segurança para realizar o seu trabalho, já tendo experimentado e vivenciado os resultados de suas ações. Rosa termina sua fala dizendo: “eu vou ter que mudar várias metodologias que eu uso hoje” – linhas 44-46, por isso, acreditamos que seu maior desafio será remodelar suas metodologias em função da retomada das aulas num contexto pandêmico. Para Bimbati (2020, recurso online), os “[...] receios para o retorno são de diferentes naturezas. Entre eles estão a defasagem da aprendizagem; a readaptação ao presencial; a falta de medidas preventivas e o estado psicológico dos alunos, famílias e equipe escolar no período pós-pandemia”.

De modo geral, percebemos na fala das três professoras que quatro são as vozes que influenciam na morfogênese da ação docente. Segundo Lousada (2020), são elas: (i) a voz da didática – que são as prescrições do campo da didática; (ii) a voz da escola – contexto específico de trabalho do professor; (iii) a voz do coletivo (mais restrito) – o que o coletivo da escola pensa sobre o trabalho nesse contexto; e (iv) a voz do *métier* (coletivo mais amplo) – autoprescrições ou convicções do professor sobre o trabalho de ensino, podendo esta estar em concordância ou não com as prescrições da didática que de forma direta ou indiretamente influenciarão no retorno às aulas e nas ações pedagógicas das professoras. Acrescentaríamos ainda, a este conjunto de quatro vozes postas por Lousada (2020), uma quinta voz para este período de pandemia da Covid-19, a voz das autoridades sanitárias, que conduzem e estabelecem as medidas de segurança sanitárias que irão dialogar com as ações pedagógicas. Sendo assim, compreendemos que a atividade “[...] é sempre dirigida a vários interlocutores simultaneamente, sendo ela mesma destinatária da atividade dos outros” (CLOT, 2006a, p. 112).

Não tivemos tempo de nos prepararmos para a chegada da pandemia, isso foi fato, ela chegou e se instalou sem sequer pedir licença. Mas quando este vendaval chamado Covid-19 passar ou ao menos minimizar, como ficará o retorno às aulas presenciais nas escolas? Quais ecos permanecerão? O que temos feito ou pensado para amenizar os rastros deixados por ele e que precisaremos enfrentar em nossas ações pedagógicas? Afinal, muitos são os medos, as incertezas e as inseguranças que circundam o retorno às aulas presenciais.

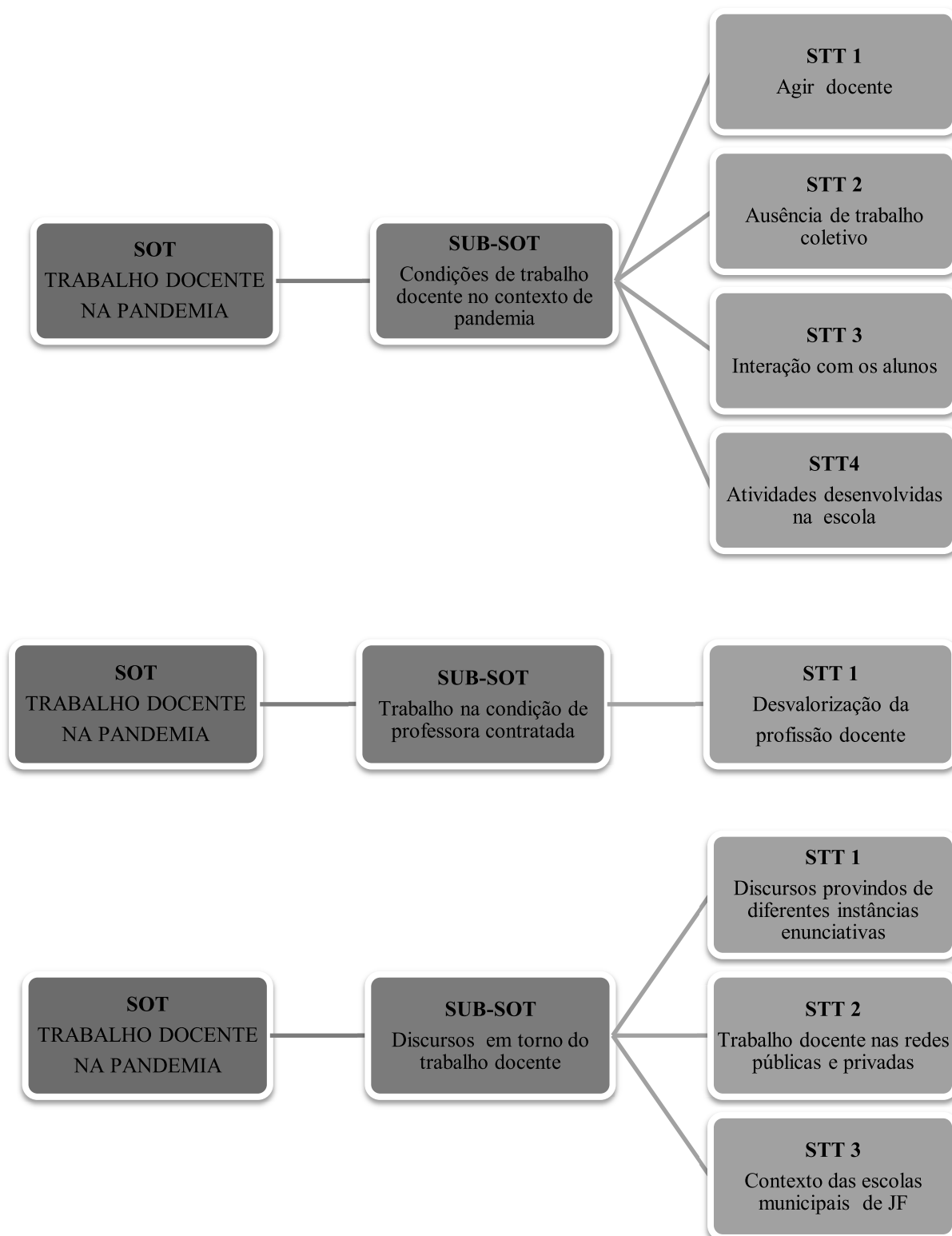
A compreensão que tivemos das falas das professoras nos sinaliza para um movimento de conflito vivenciado por elas por conta das incertezas, dos medos e das inseguranças em relação as suas ações pedagógicas no retorno às aulas presenciais, pois suas certezas e seguranças tinham como base experiências anteriores ao momento de pandemia. Para nós, o conflito existe na “[...] referência do passado, no futuro projetado e na atividade em desenvolvimento. Aí está o movimento de interpretação que confere sentido e orienta a ação” (CLOT, 2006a, p. 100).

Encerrando e sintetizando o exposto neste capítulo, apresentaremos, a seguir, a síntese do capítulo seis.

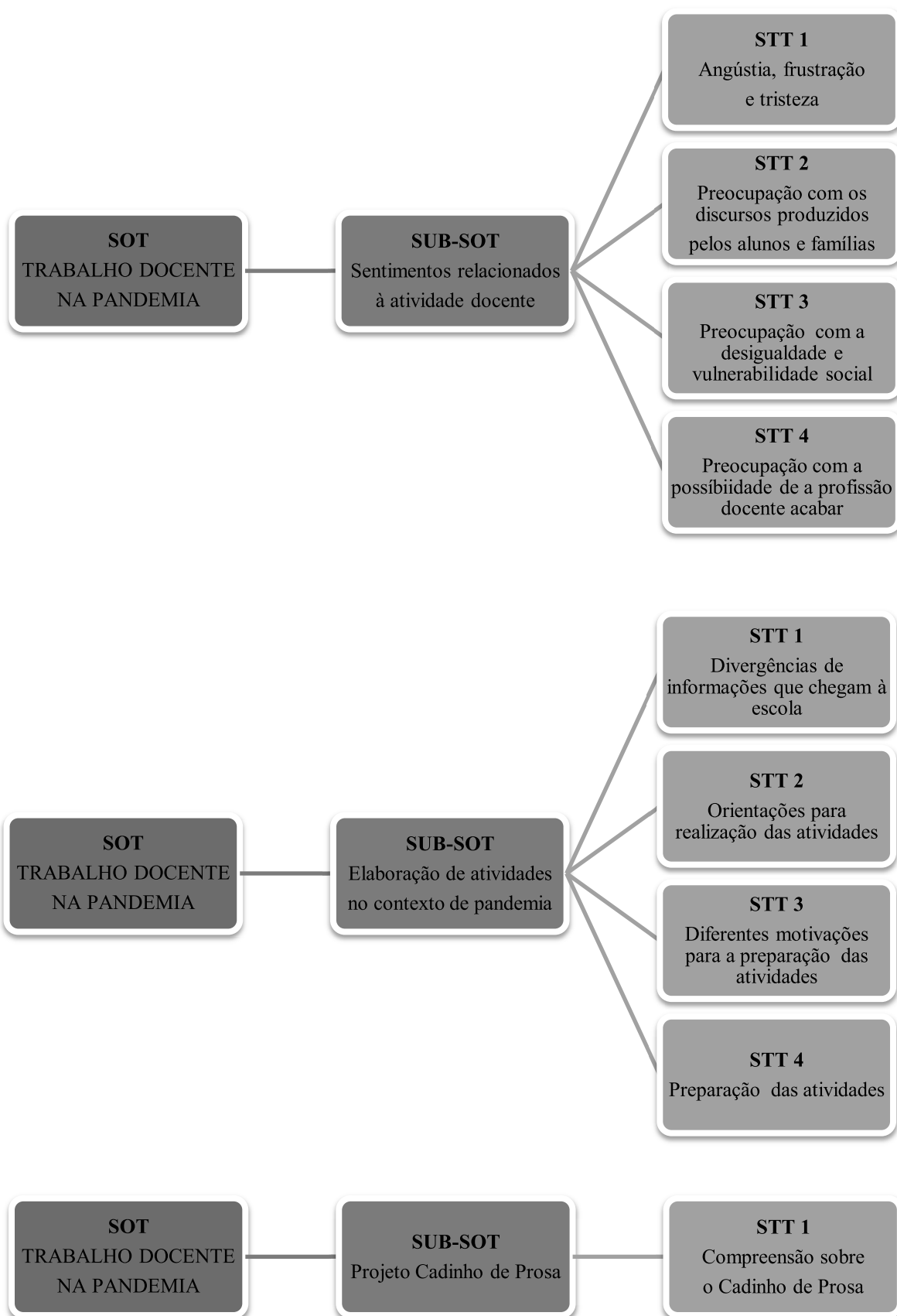
6.11 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Como encerramento deste capítulo, diferentemente dos demais, optamos por construir uma síntese mais visual, no sentido de possibilitar uma compreensão sumarizada por parte do

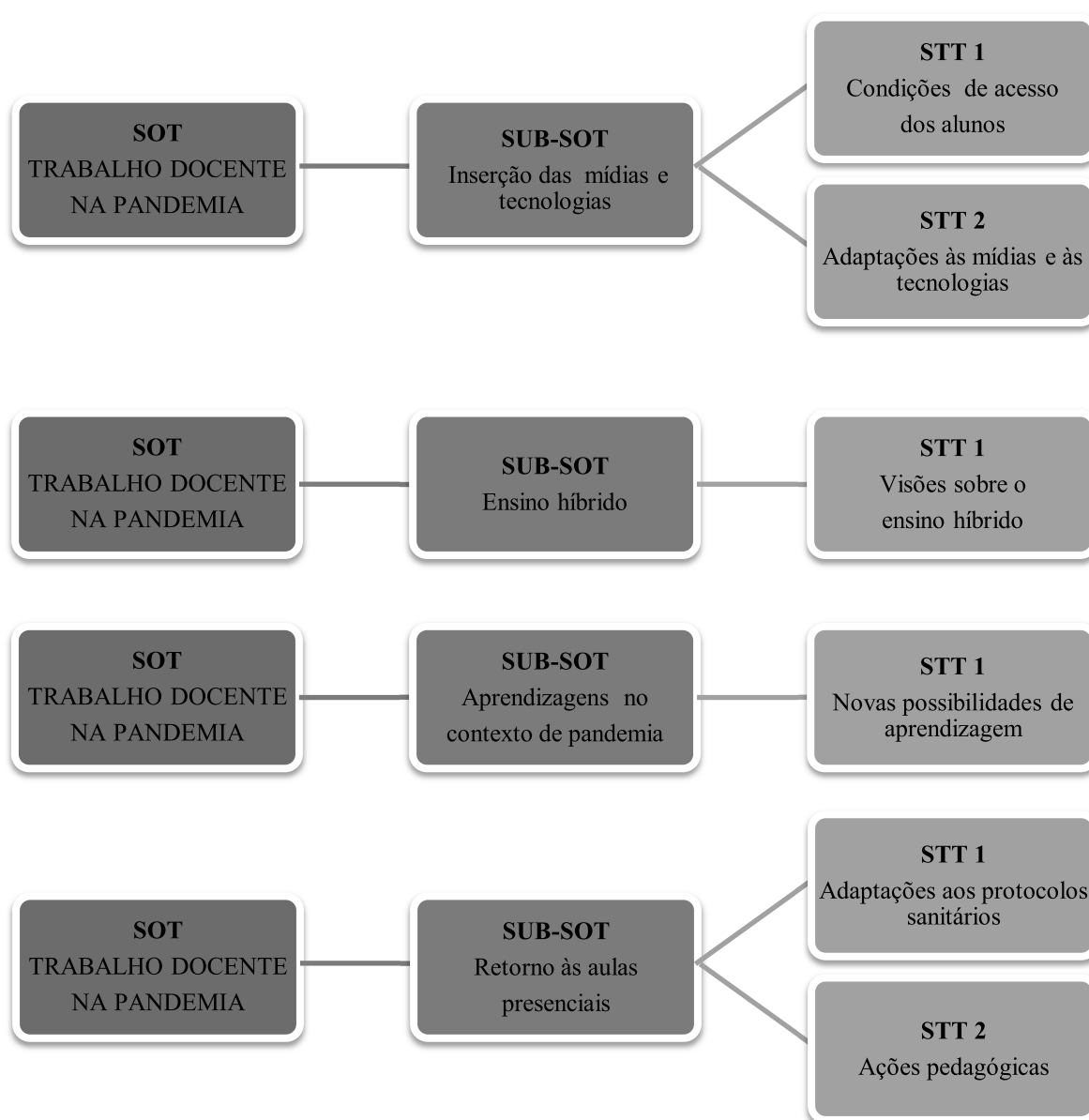
leitor sobre o percurso que traçamos ao longo do texto. Por isso, fizemos a opção pela estrutura a seguir.



Continua...



Continua...



Apesar da nossa opção por construir esta síntese mais visual, gostaríamos de salientar que a partir da análise das transcrições das entrevistas como um todo, em vários trechos, observamos que as falas das professoras foram bem demarcadas pelo pronome de primeira pessoa “eu”, ou seja, elas se fizeram protagonistas nessa interação verbal, pois esta é “[...] a voz que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado” (BRONCKART, 1999, p. 327).

Isso ficou evidenciado para nós, nas marcas visíveis deixadas por elas com o uso do pronome “eu” em quase a totalidade de suas falas. As professoras assumem o seu posicionamento em relação às questões em torno do trabalho docente, porém, visualizamos

também que naquele momento houve um gerenciando de mundos discursivos diferentes, o que permitiu a elas colocar a sua voz e se posicionarem. É perceptível nos discursos provindos das três professoras que ele é composto por um “texto polifônico”, ou seja, os discursos delas nos fazem ouvir diversas vozes sociais (BRONCKART, 1999). Com isto posto, percebemos que esse gerenciamento de vozes promove movimentos conflituosos nas professoras, nas diferentes situações que circundam o trabalho docente.

Após perpassarmos por seis capítulos com seus desdobramentos, discussões e análises por nós realizadas ao longo do caminho em torno do trabalho docente, no anseio de responder à pergunta posta nesta pesquisa, anunciamos, para finalizar o texto, o último capítulo deste trabalho: as considerações finais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] A imagem que temos de nós mesmos não existe fora da ação criativa daqueles que nos contemplam externamente”. (BARBOSA, 2011, p. 14).

Após os confrontos entre a análise dos dados e o referencial teórico, tendo em vista os objetivos norteadores da pesquisa, é que estas considerações que agora se apresentam serão tecidas. Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar quais os tipos de conflitos vivenciados por três professoras da educação básica de uma escola pública no contexto de pandemia e distanciamento social. De forma mais específica, buscamos propor uma interação/diálogo com as professoras para que elas tivessem a oportunidade de dizer sobre seus sentimentos e significações relacionadas ao trabalho docente; discutir, com três professoras da rede municipal, as experiências em torno da atividade docente neste período de pandemia; e analisar os textos que foram produzidos por meio das entrevistas para que pudéssemos mapear os tipos de conflitos vivenciados por elas neste momento de pandemia e distanciamento social.

Compreendemos com esta pesquisa, como posto pela perspectiva teórico-metodológica do ISD, fundamentação teórica esta assumida por nós neste trabalho, que a linguagem é elemento central e essencialmente dialógica, pois ela constitui-se nos diálogos estabelecidos entre os sujeitos em contextos e/ou situações reais, e mais, é ela que organiza e regula os pensamentos e o agir humano nas diversas interações sociais. Foi-nos possível também perceber que as atividades sociais que ocorrem em um meio são organizadas por diferentes pré-construídos, mediados sobretudo pela linguagem, o que pode possibilitar desenvolvimento aos indivíduos (MACHADO, 2009a). Isso ficou claro para nós com as falas das professoras, as quais demonstram que as condutas humanas são construídas por meio dos diversos pré-construtos históricos, o que vem ao encontro a um dos aspectos apontados pela base teórica do ISD aqui assumida.

Quanto a esse ponto, podemos conceber com as entrevistas realizadas, assim como postula o ISD, a linguagem sob o viés sociodiscursivo, pois percebemos que a linguagem é tecida por interlocutores em contextos sociais reais e diversos, permeados por diferentes vozes sociais. Cabe-nos enfatizar que a linguagem organiza e estrutura o nosso pensamento frente aos significados já construídos socialmente, o que permite nos ver e nos colocar em meio às diversas vozes sociais. Nesta perspectiva, visualizamos as práticas languageiras como

instrumento do desenvolvimento humano e não apenas na concepção dos conhecimentos, mas também sob o ponto de vista do agir e da construção da identidade das pessoas.

Podemos afirmar, com base em Magalhães e Cristovão (2018), que a interação entre sujeito e o meio é essencial para o desenvolvimento das pessoas, pois são nessas interações que se aprende a lidar com os pré-construídos humanos. Dessa forma, consideramos que é na e pela linguagem que as interações humanas e a construção dos conhecimentos se realizam. Contudo, para que pudéssemos mapear os tipos de conflitos vivenciados pelas professoras na fase inicial da pandemia, as produções discursivas que foram geradas nas interações com as professoras se pautaram na concepção de análise descendente, proposta por Bronckart (2008), na qual os textos produzidos foram considerados como unidades semióticas.

Entendemos o texto como uma unidade comunicativa, pois é por meio da linguagem que se faz presente nos textos que são construídas as diversas interpretações do agir. Constatamos também que para agir o ser humano se apropria de alguns instrumentos, sejam eles simbólicos ou materiais, e utiliza-os para sua ação no mundo, transformando-o e sendo transformado por eles.

Consideramos com o exposto que por meio da análise do uso da linguagem é possível interpretar o agir humano, pois ela possibilita a criação de um repertório de significações frente às diversas situações e atividades humanas. Como também concebemos a linguagem como um agir simultaneamente individual e coletivo; individual, pois é carregada de dimensões particulares e subjetivas dos indivíduos, mas também coletiva, pois envolve dimensões outras que são mobilizadas por um coletivo.

Assim como Cristovão e Fogaça (2008), compreendemos que analisar os textos orais ou escritos – no nosso caso os orais – produzidos em situação de trabalho ou em torno dela configura-se como um incrível instrumento, pois contribui para a compreensão das atividades, do desenvolvimento profissional, das significações, dos tipos de conflitos, assim como dos discursos produzidos socialmente. Dessa forma, tendo em vista a finalidade central da pesquisa, consideramos que a perspectiva teórico-metodológica do ISD contribui para a análise em torno do trabalho docente, pois por meio dela conseguimos identificar alguns tipos de conflitos vivenciados pelas professoras, a partir das trocas verbais realizadas nas entrevistas.

Contudo, para que pudéssemos fazer a análise dos dados da pesquisa, tendo em vista um diálogo da base teórica do ISD com a Clínica da Atividade e com a Ergonomia da Atividade, pesquisamos o trabalho a partir das práticas de linguagem que foram construídas

em torno do trabalho docente, compreendendo este “em torno” tanto relacionado ao trabalho que a própria pessoa realiza, quanto aos elementos que circundam a atividade docente.

Consideramos, juntamente com os apontamentos de Marx (2013) e Engels (1876), que o trabalho é uma especificidade da espécie humana que carrega consigo características próprias do agir, algo fundamental à vida e à sobrevivência desta espécie. Compreendemos também que o trabalho consiste sempre em atividades que se realizam num determinado contexto, envolvendo situações diversas, o que o faz apresentar diversas características e se configurar como uma atividade complexa (MACHADO 2007). A nosso ver, o trabalho docente se configura, principalmente, como uma atividade situada, complexa e conflituosa, uma vez que é constituído e reconstituído em cada situação com a qual o professor se depara. Para nós, o trabalho docente não se resume apenas nas aulas, esta é apenas uma das atividades docentes, afinal, são diversos os elementos e situações que o perpassam. Por isso, quando tomamos o trabalho docente como nosso objeto de pesquisa, atribuímos a ele outros olhares, uma vez que é constituído permanentemente por outras interações, por outras atividades, situações e espaços que vão além das salas de aula.

Com a realização da pesquisa, ficou claro para nós que o trabalho docente é uma atividade triplamente dirigida, pois ele sempre se volta para o outro, para o objeto e para o próprio sujeito, sendo esta relação que tece a atividade de trabalho. Essa triplicidade da atividade é que nos permitiu pensar a dimensão do conflito que está presente nas diversas situações e atividades. Nesse aspecto, percebemos uma aproximação entre o ISD e a Clínica da Atividade, no que se refere à maneira de conceber a complexidade da atividade docente em meio a suas múltiplas dimensões. Foi possível notar que o agir docente é movido, principalmente, pelos textos orais ou escritos que transpassam o trabalho docente, mas também pelas experiências, ações, sentimentos e concepções dos próprios professores. Ficou evidente para nós que toda essa prefiguração do agir promove efeitos sobre o professor e seu trabalho, podendo esta ser positiva ou negativa, ampliando ou amputando o poder de agir do professor. Além disso, percebemos que o agir humano estará sempre vinculado a um determinado contexto e é este contexto que confere as significações do agir.

Como mostramos, o gênero da atividade é relativamente estável, pois ao observarmos o período de pandemia no qual o gênero sofreu instabilidades, os instrumentos que se tinha para agir por ora não eram suficientes e, portanto, se fez necessário criar novas formas de ação. Apostamos numa possível mudança no gênero profissional docente a partir desse momento de pandemia que estamos vivendo, pois, afinal, têm sido muitas as mudanças sofridas no *métier* nesse período pandêmico.

Defendemos nesta pesquisa uma formação que tenha como base a análise da atividade e do discurso na e sobre ela. Desse ponto de vista, podemos constatar que a oportunidade de reflexão sobre as atividades e os discursos produzidos pode se tornar algo promissor para a área, assim como verbalizou uma das professoras no final da entrevista: “ah eu que agradeço a oportunidade porque qualquer conversa sobre as/faz a gente repensar também né? porque você vai falando você vai pensando e vai refletindo sobre a sua própria prática né? então assim nem sempre a gente tem essa oportunidade de tá falando da gente a maioria das vezes as pessoas querem falar delas a gente acaba se tornando ouvinte né então assim essa... eu achei mui/eu adorei participar porque com certeza na hora que terminar aqui várias coisas que eu falei eu vou tá pensando e vê coisa que eu posso tá mudando [...] porque a autorreflexão também é um aprendizado que a gente não pode perder depois de um momento rico né? de troca vocês colocam os questionamentos e faz a gente pensar né?[...]” (ROSA).

Suspeitamos que aquele momento tenha sido importante para ela, pois a interação em que fazíamos as perguntas e ela refletia e respondia configurou-se num momento de verbalização refletida. Houve tomada de consciência de que aquele momento foi formativo para ela, tanto foi que ela disse que iria estendê-lo, que iria buscar estudar mais, pensar mais, refletir mais sobre algumas das questões colocadas por nós. Com isso posto, acreditamos que não basta só o professor poder falar, temos que fazer perguntas para que ele possa pensar sobre o que falar e como falar, pois por meio da verbalização ela terá chance de refletir.

Temos a consciência de que formar pela análise da atividade e do discurso são coisas diferentes, e que neste trabalho buscamos olhar o trabalho docente na perspectiva da linguagem, ou melhor, dos discursos produzidos em torno do trabalho docente e não da análise da atividade em si, uma vez que no momento da realização das entrevistas com as professoras, elas estavam distantes de suas atividades de trabalho propriamente ditas, poucas eram as atividades realizadas por elas naquele momento, e, além disso, o instrumento de geração de dados escolhido por nós não nos dava condições de analisar a atividade de trabalho das professoras. Sendo assim, nós fizemos a opção de enfatizar neste texto a nossa análise nos discursos produzidos em torno das atividades de trabalho docente, mas acreditamos e defendemos o quanto é importante formar também pela análise da atividade. Por essa razão, defendemos que a formação possa se dar tanto pela análise da atividade quanto dos discursos na e sobre a atividade.

Além disso, também cabe considerarmos que a atividade docente se realiza em meio a encontros conflituosos (MORSCHER *et al.*, 2014), uma vez que a relação existente entre atividade realizada e real da atividade está sempre em movimento. Constatamos por meio das

falas das participantes da pesquisa que os conflitos estão, sobretudo, nas situações e elementos que circundam o trabalho docente, haja vista que os conflitos emergem das relações que os sujeitos estabelecem com o mundo.

Entendemos também que muitas situações de trabalho podem propiciar a “amputação do poder de agir” (CLOT, 2006a), quando é negado ao professor exercer o verdadeiro papel de ator na atividade docente, mas o contrário também pode acontecer, como foi possível ser observado nas falas das docentes. Concebemos os conflitos não apenas no aspecto negativo, mas também como algo que pode gerar a “ampliação do poder de agir” (CLOT, 2006a). Estamos certas de que os conflitos são subjetivos, pois cada sujeito carrega consigo suas próprias significações e está inserido e envolvido em situações diversas, por isso os conflitos podem se manifestar de diferentes formas, afinal, a todo momento é necessário se fazer escolhas e estas são guiadas por objetivos variados. Destacamos também que a pesquisa desenvolvida adota uma perspectiva sócio histórica e nesse sentido consideramos as situações conflituosas também num percurso sócio histórico, ou seja, que existe um processo histórico até chegarmos no conflito.

Grande parte deste estudo se situou, como vimos, num cenário de pandemia cujo sentimento neste início de 2021 é de continuidade do ano de 2020, marcado por muitas incertezas. Ainda estamos vivenciando um contexto pandêmico, subdividido por fases, sem saber quanto tempo irá durar. A fase vivenciada no momento de escrita destas considerações finais é uma fase bastante diferente daquela em que nos encontrávamos em julho de 2020, quando escrevemos o capítulo quatro, dedicado a esse novo tempo e a esse novo modo de ser e estar no mundo com a chegada da pandemia. A nosso ver, essas fases têm algumas semelhanças, mas também diferenças, devido ao desejo de retorno, às especificidades das orientações sanitárias e à esperança da vacina.

Compreendemos que este contexto tem se revelado por fases, por exemplo, pelos números e dados relacionados à doença da Covid-19. Em julho de 2020, pelos índices de casos confirmados, óbitos e pelas medidas de prevenção contra o vírus que tínhamos naquele período, estávamos vivenciando uma fase inicial da pandemia. Hoje, na finalização do texto de dissertação em fevereiro de 2021, a pandemia ganhou outros contornos, não sendo possível a nós mensurarmos em qual fase estamos, mas sabemos que vivenciamos uma fase muito mais avançada se comparada àquela de julho de 2020. Podemos visualizar isso por meio dos dados, pois hoje o panorama da Covid-19 é outro; no mundo, temos 104.886.168 casos confirmados e 2.284.686 óbitos; no Brasil, são 9.396.293 casos confirmados e 228.795 o número de óbitos; em Minas Gerais, são 756.971 casos confirmados e um total de 15.499

óbitos; e na cidade de Juiz de Fora, temos 17.872 casos confirmados e 730 óbitos³⁸, dados estes muito diferentes do que tínhamos lá em julho de 2020.

Ainda estamos numa fase intensa, como pode ser visto na atualização dos dados. Embora tenhamos começado uma vacinação no Brasil, ela ainda é tímida, muito pouco significativa, que nos dá uma esperança, claro, mas que ainda traz muitas incertezas para o cenário educacional. Com essas considerações, constatamos o quanto uma pesquisa é datada, assim como a escrita de um gênero textual qualquer.

Nessa ótica, o que queremos mostrar é o que ora se apresentou como um conflito naquele momento inicial da pandemia, dentro daquele contexto e com as situações postas por ele, poderia não ser neste momento atual. Arriscaríamos a dizer que alguns deles não mais teriam força de conflito e outros até poderiam desaparecer, porque as circunstâncias estão em constante mudança, sobretudo num contexto de pandemia.

Por meio das entrevistas, nós conseguimos compreender de maneira mais aprofundada a visão das professoras em torno do trabalho docente. Elas puderam explicitar o seu agir, suas condições de trabalho, suas concepções em torno do trabalho docente, entre outros aspectos, e com isso nos foi possível discutir com as três professoras as situações em torno do trabalho docente vivenciadas num período de pandemia. Com a utilização da entrevista não-estruturada, alcançamos o nosso objetivo, pois conseguimos visualizar elementos propulsores de conflitos nas falas das professoras, que expuseram a complexidade do vivido e as situações que circundam trabalho docente. Proporcionamos também às professoras o confronto com os aspectos apontados por nós durante as entrevistas, por meio da verbalização, e assim nos foi possível interpretar e analisar os tipos de conflitos vivenciados por elas durante a pandemia, através dos autocomentários em torno do trabalho docente. Na teia discursiva construída entre as entrevistadas e as entrevistadoras, foi possível desvelar quais eram as situações, as vivências e as experiências das professoras, geradoras potenciais de conflitos para elas.

A partir da metodologia de análise utilizada na pesquisa – SOTs e STTs –, conseguimos mapear os tipos de conflitos vivenciados pelas professoras durante a pandemia, assim como interpretamos, categorizamos e etiquetamos, por meio de unidades de sentidos, os conjuntos de respostas obtidos nas entrevistas.

³⁸ Os dados sobre a Covid-19 na cidade de Juiz de Fora estão disponíveis em: <https://covid19.pjf.mg.gov.br/boletim.php>. Acesso em: 4 fev. 2021. Já os dados sobre a Covid-19 no Estado de Minas Gerais, no Brasil e no Mundo estão disponíveis em: <https://news.google.com/covid19/map?hl=pt-BR&mid=%2Fm%2F015fr&gl=BR&ceid=BR%3Apt-419>. Acesso em: 4 fev. 2021.

Nossos resultados nos permitem traçar alguns comentários em relação ao trabalho docente em tempos de pandemia e os tipos de conflitos vivenciados pelas professoras nesse período. Importa-nos esclarecer a concepção de conflito que sustenta a análise deste estudo, com base em Clot (2006a), Cristovão e Fogaça (2008), entre outros, segundo a qual os conflitos não são vistos como algo negativo e danoso, mas também como algo positivo que pode ser propulsor de desenvolvimento. Nós buscamos nesta pesquisa mapear as situações - os tipos de conflitos - para aquele contexto inicial de pandemia, mas não utilizamos esses conflitos para analisar o desenvolvimento profissional, pois não era esse o nosso objetivo. Concebemos o conflito como fundamental na atividade, pois é ele que move ou paralisa o trabalhador.

Todavia, também cabe considerar que os tipos de conflitos observados nos dados gerados das entrevistas não foram essencialmente mencionados pelas entrevistadas de forma direta, não foram postos pelas professoras como conflitos. Interpretamos a interação, a partir das verbalizações sobre as situações que circundavam o trabalho docente, e com isso conseguimos mapear possíveis tipos de conflitos vivenciados por elas.

Assim, podemos afirmar que foram os confrontos que incidiram sobre as professoras em suas vivências e condições concretas de trabalho, assim como também os discursos postos, que nos possibilitaram visualizar pistas de conflitos em torno do trabalho docente. Outro fator importante que buscamos com este trabalho foi proporcionar uma reflexão sobre o agir professoral e os tipos de conflitos que o permeiam, por meio das verbalizações das professoras em torno do trabalho docente no período de pandemia.

Pela análise empreendida, esta pesquisa foi capaz de apontar alguns tipos de conflitos, especialmente no confronto entre o vivido anteriormente e o que elas estavam vivendo no período de pandemia, com suas novas configurações. Além disso, ficou evidenciado que as contratações temporárias, rotineiras na rede municipal de Juiz de Fora, dificultam a construção de um coletivo de trabalho, acarretando na falta de trocas entre os pares e na ausência do compartilhamento de ideias, aspectos constitutivos de um trabalho coletivo e, portanto, situação geradora de conflitos. Ainda observamos, pelas falas das professoras, uma polarização instaurada no modo como elas enxergam as condições de trabalho dos contratados em relação às dos efetivos, outra situação propulsora de conflitos.

Outro aspecto destacado e analisado ao longo deste texto foram as interações, valorosas para as docentes. Quando, em meio a esse novo contexto de isolamento social e restrições relacionadas às aglomerações, elas não sentem a reciprocidade no processo de interação devido às várias circunstâncias, ficam desconfortáveis e aborrecidas.

Pode ser percebido, por meio das entrevistas realizadas, que os discursos produzidos em torno do trabalho docente se manifestaram como um tipo de conflito para as professoras, pois elas se confrontavam com as diversas vozes sociais que circundavam o trabalho docente naquele momento. Na análise, de modo mais amplo, importa considerarmos que os discursos proferidos sobre ou em torno do trabalho docente são grandes construtores de significações, podendo gerar conflitos.

As professoras deixaram transparecer a diferença entre o trabalho que era desenvolvido nas escolas privadas em relação ao trabalho desenvolvido nas escolas públicas da cidade. Segundo elas, a desigualdade de acesso e de oferta dos processos educativos ficou nítida e extremamente incômoda, motivadora de reflexões e de conflitos por elas vivenciados. Para elas, a forma como as pessoas de modo geral enxergavam o trabalho desenvolvido pelas escolas da prefeitura de Juiz de Fora no período de pandemia instituiu um conflito, o que possibilitou às professoras criarem e recriarem suas próprias significações em torno do trabalho docente, tendo como base discursos outros.

No que se refere aos sentimentos relacionados à pandemia e ao fechamento das escolas, observamos que o conflito se deu quando as professoras, por motivos diversos, não conseguiam mais realizar aquilo que antes já haviam realizado, e com isso surgiram sentimentos como angústia, frustração e tristeza, devido às limitações para a realização das suas atividades profissionais. Consideramos que tais questões afetam tanto o trabalhador quanto o seu trabalho, em que a relação entre o vivendo e o vivido pode ser considerado um tipo de conflito.

Verificamos que as professoras sentiam necessidade de orientações adequadas, mais claras e coerentes para a rede municipal de forma geral, de modo a conduzirem seu trabalho com maior segurança. Como não foi o que ocorreu até o momento das entrevistas, em julho de 2020, elas revelaram-se preocupadas e inseguras, numa condição conflituosa ao terem que decidir o que fazer e o que não fazer, constantemente comparando as ações entre as escolas municipais, bastante diversas.

Consideramos que as novas práticas realizadas pelas docentes até aquele momento, planejadas e construídas de forma repentina e inesperada, possibilitaram-lhes vivenciar conflitos geradores de desenvolvimento, ao aprenderem mais sobre os recursos tecnológicos, por exemplo, mas também conflitos que amputaram seu poder de agir, como a falta das interações com os alunos e as demandas para elaboração das atividades.

Sobre as percepções que as professoras tiveram a respeito do Projeto Cadinho de Prosa, elas mostraram-se inquietas com relação ao que denominaram de incompletude das

ações do projeto, ao privilegiar a perspectiva lúdica em detrimento do objetivo formativo e conteudista que a escola também deve perseguir. Com esse desenho, o projeto parecia-lhes incompleto e lacunar. Por outro lado, as entrevistadas ressaltaram a importância de eventos para a promoção de maior interação entre elas, a escola, os alunos e suas famílias, com o objetivo mais humanístico e com vistas a uma aproximação entre todos. Para isso, avaliam a pertinência e a adequação do projeto. No entanto, essa dupla compreensão da proposta, aliada à pouca informação que tinham dela naquele momento, gerava-lhes conflitos vários.

Ao comentarem sobre a inserção das mídias e tecnologias no planejamento de suas atividades, o conflito por elas apresentado foi numa perspectiva positiva, de desenvolvimento, pois as fez pensar e repensar dois importantes aspectos: a tecnologia como uma ferramenta de trabalho e a realidade dos alunos atendidos pela escola, com poucas ou nenhuma condição de acesso aos recursos tecnológicos. Visualizamos que para as professoras as condições de acesso dos alunos as inquietaram, pois mencionaram essa realidade ao fazerem os seus julgamentos sobre a inserção das mídias e tecnologias a partir de então. Em certo sentido, ao perceberem a necessidade do uso das tecnologias nas atividades e na promoção das interações, elas estariam imersas num tipo de conflito gerador de desenvolvimento profissional, buscando adaptar situações de ensino às novas demandas sanitárias e pedagógicas impostas.

Quanto ao ensino híbrido, proposta de ensino que vem sendo cada vez mais pronunciada e vislumbrada com a extensão da pandemia e com as restrições das aglomerações, os conflitos gerados estão relacionados sobretudo às incertezas e inseguranças próprias de uma situação extremamente nova e ainda sem a devida formação, e até mesmo compreensão, por parte das três professoras.

Foi possível notar também, por meio dos diálogos com as professoras, que algumas situações e experiências vivenciadas por elas neste momento de pandemia foram fonte de aprendizagem. Puderam refletir e manifestar que, caso haja outra situação como essa no futuro, estarão mais preparadas e poderão lidar melhor com todas as condições adversas, pois já teriam experiência acumulada.

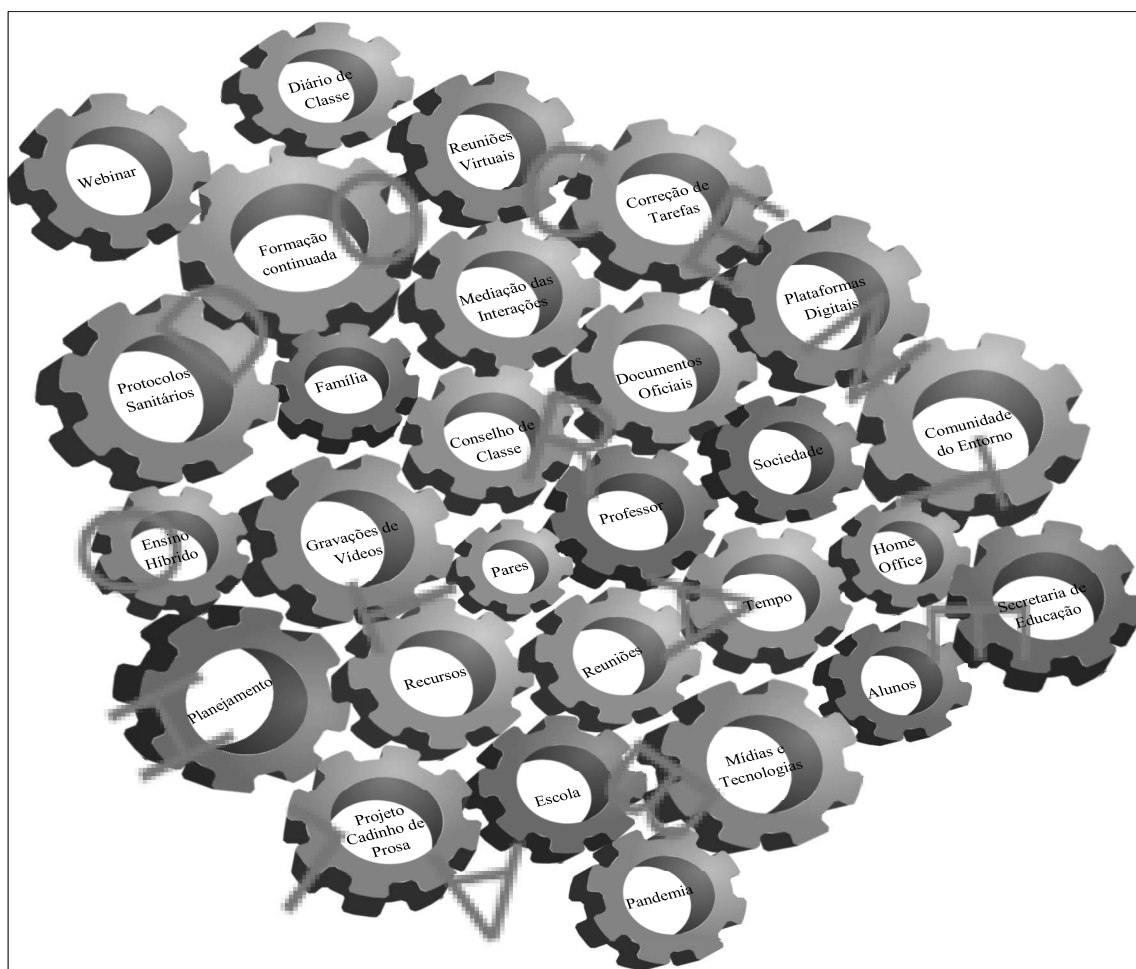
Quando indagadas sobre a possibilidade de retorno das aulas pós-pandemia, os conflitos apresentados pelas docentes se pautaram na adaptação aos protocolos sanitários, os quais fizeram-nas confrontar suas práticas educacionais anteriores com essa nova maneira de estar na escola, com as adaptações postas pelas autoridades sanitárias no enfrentamento da Covid-19. Sendo assim, o que observamos nas falas das docentes é uma concepção de um retorno às aulas presenciais carregado de incertezas e inseguranças em relação às ações

pedagógicas, fonte geradora de conflitos a elas, pois, afinal, o que elas tinham de certeza das suas experiências em situações anteriores não caberá mais a este novo normal que vem surgindo.

São vários os tipos de conflitos apresentados e vivenciados pelas professoras neste período de pandemia, uns mais positivos e outros negativos, mas todos estão nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo e não neles próprios. Desnudar os tipos de conflitos em torno do trabalho docente somente nos foi possível devido à teia discursiva estabelecida entre as participantes da pesquisa e as entrevistadoras, sendo esta interação dialógica o que nos proporcionou desvelar quais eram as situações, as vivências, as condições, os discursos e as experiências das professoras, potenciais geradores de conflitos para elas. Assim, conseguimos chegar à questão central que buscamos responder nesta pesquisa.

O conjunto das produções verbais das três professoras nos conduziu à ideia de que é preciso conhecer as diversas situações que permeiam o trabalho docente se realmente queremos compreender quais os tipos de conflitos que elas vivenciam, pois são as situações que geram os conflitos. Os conflitos estão nas significações que os professores fazem das situações e atividades em torno do trabalho docente, ou seja, eles estão nas situações e atividades que fazem parte do contexto educacional.

Constatamos que na pandemia algumas situações e elementos pertencentes ao trabalho docente se mantiveram e outros surgiram. Podemos afirmar que a pandemia trouxe consigo situações potencializadoras de diferentes tipos de conflitos, pois além de tornar mais públicos alguns dos conflitos próprios do *métier* docente, propiciou que novos conflitos fossem instaurados. Algumas situações já se faziam presentes, outras novas situações surgiram nesse período de pandemia, e ainda ousamos dizer, apoiadas em Nóvoa (2020), que algumas já existentes se maximizaram, como representado por nós no esquema a seguir:

Esquema 4 - Elementos e situações que constituem e influenciam o *métier* docente³⁹

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

As situações verbalizadas pelas três professoras foram o que nos deram condições de interpretarmos e construir o esquema 4, incluindo os elementos e as situações novas que foram gerados com a pandemia, assim como também nos deram pistas acerca dos possíveis tipos de conflitos vivenciados por elas em torno do trabalho docente neste período. Esta pesquisa também foi capaz de apontar que por meio das verbalizações das professoras nós descobrimos uma variedade de princípios professorais (CICUREL, 2020).

Mesmo que tenhamos apresentado nesta pesquisa alguns tipos de conflitos, não se teve a ambição de esgotar o assunto e estamos longe disso, pois se trata de um aspecto muito importante na compreensão do trabalho docente, principalmente nesse período de pandemia que vem se constituindo por fases. A expectativa que se cria é a de que este estudo possa contribuir para incitar futuras pesquisas no sentido de compreender a importância de se

³⁹ Representamos neste esquema as situações e elementos da seguinte forma: os **anteriores à pandemia** estão na cor cinza, as **novas situações e elementos advindos da pandemia** estão na cor verde e as **situações e elementos que se maximizaram**, na cor azul.

estudar o trabalho docente na perspectiva da valorização do professor, tendo em vista que os conflitos estão presentes nas situações, nas circunstâncias, nos discursos, e em outros elementos que permeiam o trabalho docente, e não no professor. Ao desenvolvermos pesquisas em diálogo com os profissionais da área de educação e afins, esperamos que as análises empreendidas sejam motivo de apreço, de reflexão e de ressignificações das vivências e experiências em torno do trabalho docente. Assim encerramos, acreditando que a boa nova da pandemia foi esse ir e vir que estamos fazendo pelas novas formas de agir, pois, afinal, somente quando o gênero profissional é perturbado é que ele é visto (MATTEDI *et al.*, 2014).

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, L. S.; LIMA, F. S.; SOUZA, R. R. Souza.; AMORIM, N. R. V.; FREITAS, J. P. M. Gêneros, instrumento e desenvolvimento humano: revisitando a proposta didática do interacionismo sociodiscursivo. In: CRISTOVÃO, V. L. L (org.). **Gêneros (textuais/discursivos): ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas** (Org). Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 215-245.
- ALVES, W. F. A invisibilidade do trabalho real: o trabalho docente e as contribuições da ergonomia da atividade. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. Florianópolis UFSC, p. 01-19, 2015.
- AMADOR, F. S.; FONSECA, T. M. G. Atividade: o trabalho sob o signo do inacabamento. In: ROSEMBERG, D. S.; FILHO, J. R.; BARROS, M. E. B (org.). **Trabalho docente e poder de agir: clínica da atividade, devires e análises**. Vitória, EDUFES, 2014. p. 19-49.
- AMÂNCIO, F. Enfrentamentos na educação. In: Instituto Casagrande. **Congresso Internacional: um novo tempo na educação**, Curitiba, 2020.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.
- ANDRADE, F. T. Tempo de travessia. In: **Instituto de pesquisa em memória social**. [S.l.], 19 set. 2012. Disponível em: <http://memoriaipms.blogspot.com/2012/09/tempo-de-travessia-fernando-teixeira-de.html>. Acesso em: 30 jul. 2020.
- ARIATI, S.; CLEIN, P. T.; ALESSIO, P. C.; SILVA, T. P. R.; KÜHL, Y. E. K. (Re) Planejamento da atividade docente: uma análise discursiva. In: MUNIZ-OLIVEIRA, S (org.). **Linguagem e trabalho educacional: textos e trabalho docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 227-248.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance I: A estilística**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévsky**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.
- BARBOSA, M. V. Sujeito, linguagem e emoção a partir do diálogo entre e com Bakhtin e Vigotski. In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H (org.). **Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011. p. 11-33.

BARRICELLI, E. O trabalho do professor de educação infantil interpretado nos textos oficiais. In: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D (org.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p. 97-117.

BARROS, E. M. D. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação**. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina, 2012.

BIMBATI, A. P. Qual é a situação dos professores brasileiros durante a pandemia? In: **Nova Escola**. [S.l.], 1 jul. 2020. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/19386/qual-e-a-situacao-dos-professores-brasileiros-durante-a-pandemia?gclid=Cj0KCQiAqdP9BRDVARIsAGSZ8AkwDkQitFzmgZQhFmwQUXbTtfa7zPz5Dpwu9k49p4mr53yGf2tPr98aAIEBEALw_wcB. Acesso em: 9 ago. 2020.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAIT, B. O processo interacional. In: PRETI, D (org.). **Análise de textos orais I**. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999. p. 189-214.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretária de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretária de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da saúde. **Covid-19 no Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020a. Disponível em: https://susanalitico.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html#/dashboard/. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da saúde. **Sobre a doença**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020b. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/index.php/sobre-a-doenca>. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.

BRONCKART, J. P. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. **Conferência inaugural do XIV INPLA**. Tradução Ana Raquel Machado. São Paulo, 2005.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006a.

BRONCKART, J. P. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean - Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. v. 4, n. 6, 2006b.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. Posfácio. In: MACHADO, A. R. e colaboradores. ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 161-174.

BRONCKART, J. P.; BULEA, E. Como o psiquismo humano se torna histórico-cultural? As contribuições da análise saussuriana às teses desenvolvimentais de Vigotski. **Cadernoscenpec**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 147-166, 2011.

BRONCKART, J. P. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.) **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. Capítulo 4, p. 85-107.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Tradução Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin; Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueiredo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

BULEA-BRONCKART, E. Linguagem como atividade, linguagem na atividade, linguagem sobre a atividade: elementos para uma discussão crítica. In: BRONCKART, J. P.; BULEA-BRONCKART, E.; LOUSADA, E. G.; BUENO, L.; GUIMARÃES, A. M. M. (org.). **As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2017. p. 129-159.

CADILHE, A. J.; GARCIA-REIS, A. R. Letramentos na formação de professores a partir de uma concepção discursiva da linguagem: Reflexões propositivas. In: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. M. (org.). **Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 213-231.

CADINHO DE PROSA. Cadinho de Prosa: um Projeto de Educação em tempos de Pandemia. In: **Projeto Cadinho de Prosa**. [Juiz de Fora], 10 mai. 2020. Disponível em: <https://sites.google.com/view/cadinho-de-prosa/p%C3%A1gina-inicial>. Acesso em: 12 jun. 2020.

CAMPOS, F. O que uma epidemia revela sobre a educação? In: **Época**. [S.l.], 10 mar. 2020. Disponível em: <https://epoca.globo.com/fabio-campos/artigo-o-que-uma-epidemia-revela-sobre-educacao-24296992>. Acesso em: 23 out. 2020.

CANO, Ignacio. Nas trincheiras do método: o ensino da metodologia das ciências sociais no Brasil. **Sociologias**. Porto Alegre, n.31, p. 94-119, 2012.

CARNIN, A.; GUIMARÃES, A. M. M. Agir linguageiro, tomada de consciência e desenvolvimento profissional do professor em formação continuada. **RBLA**, Belo Horizonte, v.16, n.3, p. 365-385, 2016.

CARVALHO, R. Como implementar o ensino híbrido na sua instituição de ensino? In: **Edools**. [S.l.], 3 jan. 2017. Disponível em: <https://www.edools.com/ensino-hibrido/>. Acesso em: 30 ago. 2020.

CHAVES, D. A. B. L.; SANTOS, M. A.; BERNARTT, M. L.; MUNIZ-OLIVEIRA, S. Marcas de emoção presentes no discurso de professores quilombolas. In: MUNIZ-OLIVEIRA, S (org.). **Linguagem e trabalho educacional: textos e trabalho docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 147-165.

CICUREL, F. **As interações no ensino das línguas: agir professoral e práticas de sala de aula**. Tradução Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin; Larissa Mara Ferreira da Silva Rodrigues; Antônio Felipe Aragão dos Santos. Fortaleza: Parole, 2020.

CLOT, Y. **A Função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006a.

CLOT, Y. Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2, p. 19-30, 2006b.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira; Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Y. A interfuncionalidade dos afetos, das emoções e dos sentidos: o poder de ser afetado e o poder de agir. In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D (org.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2016. p. 87-95.

CLOT, Y. Clínica da atividade. **Revista Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 18-22, 2017.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Trabalho docente em tempos de pandemia: relatório técnico. In: **GESTRADO-UFMG**. [Belo horizonte], 29 jul. 2020. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v03.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

CORRÊA, M. C. Reflexões sobre o trabalho docente. **Revista do programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 10, n. 2, p. 370-390, 2014.

CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros textuais, material didático e formação de professores. **Signum: estudos da linguagem**, v.1, n. 8, p. 173-191, 2005.

CRISTOVÃO, V. L. L. Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008. p. 2-13.

CRISTOVÃO, V. L. L.; FOGAÇA, F. Desenvolvimento um conceito constitutivo do gênero profissional docente. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008. p. 13-33.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P.T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A (org.). **Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas-SP: ALAB/Pontes Editores, 2011. p. 17-39.

CRUVINEL, J. J. V.; KLINKE, K. Precarização do trabalho docente em tempos de pandemia: a experiência de Minas Gerais. In: **Pensar a educação**. [S.l.], 7 ago. 2020. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/precarizacao-do-trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia-a-experiencia-de-minas-gerais/>. Acesso em: 30 ago. 2020.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002.

DADALTO, C. F.; VASCONCELOS, C. M.; SANTOS, C. M. L.; ROSEMBERG, D. S.; ARCHANJO, J. V. L.; SOUZA, S. P. O vídeo produzindo encontros e confrontos na clínica da atividade docente. In: ROSEMBERG, D. S.; FILHO, J. R.; BARROS, M. E. B (org.). **Trabalho docente e poder de agir: clínica da atividade, devires e análises**. Vitória, EDUFES, 2014. p. 99-144.

DANIELLOU, F.; LAVILLE, A.; TEIGER, C. Ficção e realidade do trabalho operário. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v.17, n.66, p. 7-13, 1989.

DEFOURNY, V. Unesco: Covid-19 deixa mais de 776 milhões de alunos fora da escola. In: **Agência Brasil ONU News**. [Bruxelas], 17 mar. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2020-03/unesco-covid-19-deixa-mais-de-776-milhoes-de-alunos-fora-da-escola>. Acesso em: 10 jul. 2020.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros em progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. Campinas, Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.

DUTRA, R. 10 habilidades que transformam o papel do professor no ensino híbrido. In: **Blog Tutormundi**. [São Paulo], 2 out. 2020. Disponível em: <https://tutormundi.com/blog/papel-do-professor-no-ensino-hibrido/>. Acesso em: 13 out. 2020.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem [1876]. In: ENGELS, F.; MARX, K. **Obras escolhidas**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>. Acesso em 20 jul. 2019.

ERNICA, M. Prescrição e desenvolvimento em situação de trabalho. In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D (org.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2016. p. 49-57.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS ESCOLAS PARTICULARES (FENEP). Orientações da FENEP às escolas particulares sobre o Coronavírus. In: **FENEP**. [S.l.], 13 mar. 2020. Disponível em: <https://www.fenep.org.br/noticias/>. Acesso em: 12 jul. 2020.

FERREIRA, M. C. Atividade, categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia. **Revista Alethéia**, Canoas, RS, v. 1, n. 11, p. 71-82, 2000.

FOGAÇA, F. C. **Reuniões pedagógicas e autoconfrontações: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina, 2010.

FRANCESCON, P. K.; CRISTOVÃO, V. L. L. Conflitos vivenciados por professores de língua inglesa em formação inicial: indícios de desenvolvimento docente. **Eutomia**, Recife, p. 58-77, 2020.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira, prefácio de Jacques Chonchol. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. Tradução de Anna Rachel Machado; Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

FRIGGI, M. A invisibilidade do magistério brasileiro no delicado processo de retorno às aulas presenciais durante a pandemia. In: **Observatório de Políticas Públicas**. [S.l.], 21 jul. 2020. Disponível em: <https://oppceufc.wordpress.com/2020/07/21/a-invisibilidade-do-magisterio-brasileiro-no-delicado-processo-de-retorno-as-aulas-presenciais-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 30 jul. 2020.

FURQUIM, D. Ensino híbrido: o que é e como pode ser usado na escola. In: **Escolas disruptivas**. [S.l.], 29 out. 2019. Disponível em: <https://escolasdisruptivas.com.br/metodologias-inovadoras/ensino-hibrido-o-que-e-e-como-pode-ser-usado-na-escola/>. Acesso em: 30 ago. 2020.

GARCIA-REIS, A. R.; SILVA, A. B. C.; GODOY, A. R. G. L. Experiências de formação docente na perspectiva da educação linguística. In: MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. **Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa**. Araraquara, Letraria, 2019. p. 277-298.

GIRARDI, J. P. S. Epidemias: Em que a história pode nos ajudar? In: **Blog Sinapse cultural: democratizando o conhecimento**. [S.l.], 20. jun. 2020. Disponível em: <https://www.sinapsecultural.com.br/post/epidemias-em-que-a-hist%C3%B3ria-pode-nos-ajudar>. Acesso em: 13 jul. 2020.

GUIMARÃES, A. M. M.; BUENO, L.; LOUSADA, E. G. O Interacionismo Sociodiscursivo: ampliando a visão. In: BRONCKART, J. P.; BULEA-BRONCKART, E; GUIMARÃES, A. M.M.; BUENO, L.; LOUSADA, E. G (org.). **As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2017. p.7-17.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. **Minidicionário Houaiss: dicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Estudos sobre educação e o impacto da pandemia do coronavírus. In: **INSTITUTO AYRTON SENNA**. [S.l.], 31 jul. 2020. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-criises/estudos-educacao-e-impacto-coronavirus.html>. Acesso em: 9 ago. 2020.

JUIZ DE FORA. **Lei 08710/1995, de 31 de julho de 1995**. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos da administração direta do Município de Juiz de Fora, de suas autarquias e fundações públicas. Juiz de Fora, MG: Prefeito de Juiz de Fora, 1995. Disponível em: <https://jflgis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000022527>. Acesso em: 30 ago. 2020.

JUIZ DE FORA (MG). Edital N.º 404 - SARH. Contratação temporária de professor – processo seletivo simplificado, para a classe de professor regente A. Juiz de Fora: **Secretária de administração e recursos humanos e a secretária de educação**, Juiz de Fora, 8 nov. 2019. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/sarh/edital/temporario/404/index.php>. Acesso em: 30 ago. 2020.

JUIZ DE FORA. **Decreto n.º 13.893, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas preventivas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo Coronavírus (COVID-19). Juiz de Fora, MG: Prefeitura de Juiz de Fora, 2020a. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=74964. Acesso em: 12 jul. 2020.

JUIZ DE FORA. Prefeitura Municipal. **Boletim epidemiológico**. Juiz de Fora: Prefeitura Municipal, 15 jul. 2020b. Disponível em: <https://covid19.pjf.mg.gov.br/boletim.php>. Acesso em: 30 jul. 2020.

JUIZ DE FORA. Câmara Municipal de Juiz de Fora. **Projeto de Lei mensagem do executivo nº 4408, 29 de junho de 2020c**. Altera as Leis nº 8.710, de 31 de julho de 1995 e 12.043, de junho de 2010 para preverá possibilidade de suspender contratos temporários por excepcional interesse público, firmados com a Administração Municipal, no período que compreende as férias coletivas do Quadro do Magistério Municipal, bem como em períodos de calamidade pública, quando os serviços para os quais foram firmados não puderem ser executados. Autoria: Prefeito Antônio Almas. Juiz de Fora, MG: Prefeitura de Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <http://www.camarajf.mg.gov.br/sal/textop.php?num=85910&sequencia=1>. Acesso em: 30 ago. 2020.

JUIZ DE FORA. Câmara Municipal de Juiz de Fora. **Emenda aditiva à mensagem do executivo projeto de lei complementar, nº 4408, 30 de junho de 2020d.** Acrescenta-se ao artigo 1º do Projeto de Lei Mensagem do Executivo 4408 de 2020, que altera as Leis n. 8.710 de 31 de julho de 1995, que “Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos da administração direta do Município de Juiz de Fora, de suas autarquias e fundações públicas”, e n. 12.043 de 02 de junho de 2010 que “Dispõe sobre a contratação temporária de excepcional interesse público de pessoal para integrar Programas do Governo Federal e Estadual”. Autoria: Juraci Scheffer e Kennedy Ribeiro. Juiz de Fora. MG: Palácio Barbosa Lima, 2020. Disponível em: <http://www.camarajf.mg.gov.br/sal/textop.php?num=85910&sequencia=9>. Acesso em: 30 ago. 2020.

JUIZ DE FORA. Câmara Municipal de Juiz de Fora. **Emenda aditiva à mensagem do executivo projeto de lei complementar, nº 4408, 30 de junho de 2020e.** Altera o § 7º do art. 2º da Mensagem do Executivo 4408 de 2020, que altera as Leis n. 8.710 de 31 de julho de 1995, que "Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos da administração direta do Município de Juiz de Fora, de suas autarquias e fundações públicas" e n. 12.043 de 02 de junho de 2010, que "Dispõe sobre a contratação temporária de excepcional interesse público de pessoal para integrar Programas do Governo Federal e Estadual". Autoria: Júlio Obama Junior. Juiz de Fora. MG: Palácio Barbosa Lima, 2020. Disponível em: <http://www.camarajf.mg.gov.br/sal/textop.php?num=85910&sequencia=8>. Acesso em: 30 ago. 2020.

JUIZ DE FORA. **Lei complementar n.º 116, de 16 de julho de 2020.** Altera as Leis n.º 8.710, de 31 de julho de 1995, que “Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos da administração direta do Município de Juiz de Fora, de suas autarquias e fundações públicas” e n.º 12.043, de 02 de junho de 2010, que “Dispõe sobre a contratação temporária de excepcional interesse público de pessoal para integrar Programas do Governo Federal e Estadual” e dá outras providências- Projeto de autoria do Executivo - Mensagem n.º 4408/2020. Juiz de Fora, MG: Prefeitura de Juiz de Fora, 2020f. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=77091. Acesso em: 12 jul. 2020.

JUIZ DE FORA. **Secretaria de Educação. Portaria n.º 4212, 11 de agosto de 2020.** Dispõe sobre a regulamentação do Regime Extraordinário de Atividades dos Professores e Coordenadores Pedagógicos que atuam nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora no período de suspensão das aulas presenciais como uma das medidas de prevenção, cautela e redução da transmissibilidade decorrentes do novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG: Prefeitura de Juiz de Fora, 2020g. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=77582. Acesso em: 30 ago. 2020.

KRAWCZYK, N. A educação frente à pandemia e ao fascismo: duros combates nos aguardam. In: **ADUNICAMP**. [Campinas], 29 jun. 2020. Disponível em: <http://adunicamp.org.br/novosite/a-educacao-frente-a-pandemia-e-ao-fascismo-duros-combates-nos-aguardam/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

LAPA, F. Apenas acesso de grupos diversos à educação não garante direito à educação, alertam entidades à Relatoria da ONU. In: **Campanha Nacional pelo Direito à Educação**. [S.l.], 9 jul. 2020. Disponível em:

<https://campanha.org.br/busca/?q=APENAS+ACESSO+DE+GRUPOS>. Acesso em: 15 jul. 2020.

LEE, R. O que você quer. In: **Kboing**. [S. l.], 2018 Disponível em: <https://www.kboing.com.br/rita-lee/o-que-voce-quer/>. Acesso em: 01 dez. 2017.

LEONEL, C. Câmara de JF decide pela suspensão dos contratos temporários do magistério. **Tribuna de Minas**, Juiz de Fora, 30 jun. 2020. Disponível em: https://tribunademinas.com.br/noticias/politica/30-06-2020/camara-de-jf-decide-pela-suspensao-contratos-temporarios-do-magisterio.html?utm_medium=notification&utm_source=onesignal&utm_campaign=push Acesso em: 5 jul. 2020.

LEURQUIN, E. V. L. F. Apresentação da edição brasileira. In: CICUREL, F. **As interações no ensino das línguas: agir professoral e práticas de sala de aula**. Tradução Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin; Larissa Mara Ferreira da Silva Rodrigues; Antônio Felipe Aragão dos Santos. Fortaleza: Parole, 2020. p. 9-11.

LIMA, A. Clínica da atividade docente: como cuidar da formação continuada e da saúde do professor nas escolas: introdução, teoria, prática e exemplo. In: LIMA, A. **Blog Clínica da atividade docente**. [S.l.], 30. jan. 2016. Disponível em: <https://formacoesauredoprofessor.com/>. Acesso em: 17 nov. 2019.

LIMA, M. E. A.; BATISTA, M. A. O papel do expert/especialista versus clínico/intervenient em clínica da atividade-afinal quem analisa a atividade de trabalho?. In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D (org.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2016. p. 113-129.

LOUSADA, E. G. O papel das vozes enunciativas nas verbalizações de professores iniciantes sobre seu trabalho: reflexões sobre tomada de consciência e desenvolvimento. In: GUIMARÃES, A. M. Mattos.; CARNIN, A.; LOUSADA, E. G (org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento**. Araraquara: Letraria, 2020. p. 93-116.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise Comparativa de Documentos Brasileiros e Genebrinos. **Delta**, v. 21, n. 2, p. 183-214, 2005.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, 2006.

MACHADO, A. R. M. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A (org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 77- 97.

MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A. M. M. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: MACHADO, A. R. e colaboradores. ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L

(org.). **Linguagem e educação**: ensino e a aprendizagem de gêneros textuais, posfácio de Joaquim Dolz. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009a. p. 17- 42.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: MACHADO, A. R e colaboradores. ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L (org.). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais, posfácio de Joaquim Dolz. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009a. p. 43-70.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; BARALDI, G.; ABREU-TARDELLI, L. S.; TOGNATO, M. I. R. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo. In: MACHADO, A. R. e colaboradores. ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L (org.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva, posfácio de Jean-Paul Bronckart. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009b. p. 15-30.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L (org.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva, posfácio de Jean-Paul Bronckart. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009b. p. 31-77.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: MACHADO, A. R. e colaboradores. ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L (org.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva, posfácio de Jean-Paul Bronckart. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009b. p. 79-99.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para formação docente. In: MACHADO, A. R. e colaboradores. ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L (org.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva, posfácio de Jean-Paul Bronckart. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009b. p. 117-136.

MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor?. In: MACHADO, A. R. e colaboradores. ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L (org.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva, posfácio de Jean-Paul Bronckart. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009b. p. 101-116.

MACHADO, A. R. M.; LOUSADA, E. G. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 16, n. especial 1, p. 35-46, 2013.

MACIEL, R. Apenas 14% das escolas públicas tinham estrutura de EAD no Brasil em 2019. In: **Canal Tech**. [S.l.], 11 jun. 2020. Disponível em: <https://canaltech.com.br/governo/apenas-14-das-escolas-publicas-tinham-plataforma-de-ead-no-brasil-em-2019-166313/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

- MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. M. Apresentação. In: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. M. (org.) **Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 7-15.
- MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Campinas, Pontes, 2018.
- MAGALHÃES, T. G.; BARBOSA, G. O. A elaboração de materiais didáticos como prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores. In: CADILHE, A. J.; GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. **Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 181-209.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para educação escolar. **Psicologia Política**, v.11, n 22, p. 345-358, 2011.
- MARX, K. O processo de trabalho e o processo de valorização. In: MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**, Volume I. [1867] Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 326-352.
- MATTEDI, A. P. V.; LOUZADA, A. P. F.; TEIXEIRA, D. V.; PINHEIRO, D. A. L.; ZAMBONI, J.; BARROS, M. E. B. Cartografando gêneros e estilos: nas bordas da atividade. In: ROSEMBERG, D. S.; FILHO, J. R.; BARROS, M. E. B (org.). **Trabalho docente e poder de agir: clínica da atividade, devires e análises**. Vitória, EDUFES, 2014. p. 53-80.
- MESSIAS, C.; DOLZ, J. As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. **Cadernoscenpec**, São Paulo, v. 5, n. 1, p.44-67, 2015.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de saúde de Minas Gerais. **Boletim epidemiológico**. Minas Gerais: Secretaria de Estado de saúde de Minas Gerais, 15 jul. 2020. Disponível em: <http://coronavirus.saude.mg.gov.br/boletim>. Acesso em: 30 jul. 2020.
- MODOLO, S. F. B.; SANTOS, M. A.; MUNIZ-OLIVEIRA, S. O agir docente na escola quilombola. In: MUNIZ-OLIVEIRA, S (org.). **Linguagem e trabalho educacional: textos e trabalho docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 189-207.
- MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- MORSCHER, A.; PACHECO, A. B.; HERBERT, F.; RAMOS, M. C.; GOMES, R. S.; ALMEIDA, U. R. A. Relação “saúde e trabalho” e clínica da atividade. In: ROSEMBERG, D. S.; FILHO, J. R.; BARROS, M. E. B (org.). **Trabalho docente e poder de agir: clínica da atividade, devires e análises**. Vitória, EDUFES, 2014. p. 81-98.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, A. **Formação de professores em tempo de pandemia**. [S. l.: s. n.], 23 de junho de 2020. 1 vídeo (1h 03min 25s). Publicado pelo canal Instituto Iungo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM>. Acesso em: 23 jun. 2020.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. **RBLA**, Belo Horizonte, v.10, n.2, p. 325-345, 2010.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). Folha informativa COVID-19 - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil. In: **OPAS**. [S.l.], 15 jul. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 30 jul. 2020.

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA. Número de matrículas nos estabelecimentos de ensino estaduais de educação básica no Estado de Minas Gerais no ano de 2020. In: **Portal da transparência do Estado de Minas Gerais**. [Minas Gerais], 14 jul. 2020. Disponível em: <http://www.transparencia.mg.gov.br/acessoainformacao>. Acesso em: 14 jul.2020.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional**. 2010. Tese (Doutorado em educação) - Universidade de Brasília/UnB, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Brasília, 2010.

PRETI, D. Apresentação. In: PRETI, D. (org.). **Análise de textos orais I**. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999. p. 7-12.

REDE NACIONAL DE MOBILIZAÇÃO SOCIAL (COEP). Linha do tempo do Coronavírus no Brasil. In: **COEP**. [Rio de Janeiro], 2 jul. 2020. Disponível em: <http://coepbrasil.org.br/covid-linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil/>. Acesso em: 9 ago. 2020.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

RELATÓRIO DE MONITORAMENTO DA EDUCAÇÃO GLOBAL (GEM). Três maneiras de planejar a equidade durante o fechamento das escolas de coronavírus. In: **Blog Mundial da Educação**. [S.l.], 25 mar. 2020. Disponível em: <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/25/three-ways-to-plan-for-equity-during-the-coronavirus-school-closures/>. Acesso em: 15. jul. 2020.

RIBEIRO, R. Secretaria de Educação lança plataforma Cadinho de Prosa. **Tribuna de Minas**, Juiz de Fora, 11 mai. 2020. Disponível em: http://tribunademinas.com.br/noticias/cidade/11-05-2020/secretaria-de-educacao-lanca-plataforma-cadinho-de-prosa.html#.Xrn_996GBE0.whatsapp. Acesso em: 10 jul. 2020.

SANAR. Pandemias na História: o que há de semelhante e de novo na Covid-19. In: **SANARMED**. [S.l.], 9 abr. 2020. Disponível em: <https://www.sanarmed.com/pandemias-na-historia-comparando-com-a-covid-19>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SANT'ANNA, J. Secretária de Educação detalha Regime de Estudo não Presencial na rede estadual de ensino. In: **Agência Minas**. [Minas Gerais], 13 mai. 2020. Disponível em:

<http://agenciaminas.mg.gov.br/noticia/secretaria-de-educacao-detalha-regime-de-estudo-nao-presencial-na-rede-estadual-de-ensino>. Acesso em: 12. jul. 2020.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra, 2020. E-book (não paginado). Disponível em: <http://afipeasindical.org.br/content/uploads/2020/04/A-Cruel-Pedagogia-do-V%C3%ADrus-Boaventura-de-Sousa-Santos.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SANTOS, M. Análise psicológica do trabalho: dos conceitos aos métodos. **Laboreal**. V. II, n. 1, p. 34-41, 2006.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 3-34.

SAWAIA, B.; MAGIOLINO, L. L. S. As nuances da afetividade: emoção, sentimento e paixão em perspectiva. In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D (org.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2016. p. 61-86.

SIGNORELLI, G. O diário de campo como ferramenta de apoio ao processo de aprender a ser professor. In: ANDRÉ, M. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016. p. 121-145.

SILVA, C. O. Apresentação. In: ROSEMBERG, D. S.; FILHO, J. R.; BARROS, M. E. B (org.). **Trabalho docente e poder de agir: clínica da atividade, devires e análises**. Vitória, EDUFES, 2014. P. 15-17.

SIMÃO, R. Relatório da ONU sobre o impacto da pandemia no direito à educação incorpora recomendações da Campanha. In: **Campanha Nacional pelo Direito à Educação**. [S.l.], 5 jul. 2020. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2020/07/05/relatorio-da-onu-sobre-o-impacto-da-pandemia-no-direito-educacao-incorpora-recomendacoes-da-campanha/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SINDICATO DOS PROFESSORES DE JUIZ DE FORA (SINPRO-JF, 2020). Sindicato esclarece dúvidas dos educadores contratados. In: **SINPRO-JF**. [Juiz de Fora], 13 mai. 2020a. Disponível em: <http://sinprojf.org.br/sindicato-esclarece-duvidas-dos-educadores-contratados/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SINDICATO DOS PROFESSORES DE JUIZ DE FORA (SINPRO-JF). Sinpro-JF: considerações sobre o projeto “Cadinho de Prosa”. In: **SINPRO-JF**. [Juiz de Fora], 7 jun. 2020b. Disponível em: <http://sinprojf.org.br/sinpro-jf-consideracoes-sobre-o-projeto-cadinho-de-prosa/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SINDICATO DOS PROFESSORES DE JUIZ DE FORA (SINPRO-JF). Sinpro-JF: em defesa do emprego e da renda dos 2.800 contratados da Rede Municipal. In: **SINPRO-JF**. [Juiz de Fora], 30 jun. 2020c. Disponível em: <http://sinprojf.org.br/sinpro-jf-em-defesa-do-emprego-e-da-renda-dos-2-800-contratados-da-rede-municipal/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SMOLKA, A.L. Apresentação – A atividade criadora do homem: a trama e o drama. In: VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e Criação na Infância: ensaio psicológico-livro para**

professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. p. 7-10.

SMOLKA, A. L. B. A dinâmica afetiva no desenvolvimento humano: esforços de compreensão e conceitualização. In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D (org.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2016. p. 97-107.

SOUZA, A. S.; ALOQUIO, B. T.; FILHO, J. R.; CHIABAI, J. D.; LUCIANO, L. S.; BROTTTO, T. C. A. As comissões e o núcleo de saúde dos trabalhadores: tateando “(re)existências” da atividade docente. In: ROSEMBERG, D. S.; FILHO, J. R.; BARROS, M. E. B (org.). **Trabalho docente e poder de agir: clínica da atividade, devires e análises**. Vitória, EDUFES, 2014. p. 145-173.

SOUZA, E. G.; STUTZ, L. O (re)conhecimento da sócio-história nas capacidades de significação: conceitos necessários para operacionalização de linguagem e didatização de gêneros. **Trab. Ling. Aplic.** Campinas, n. (58.3), p.1113-1133, 2019.

SOUZA e SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EdueL, 2004. p. 81-104.

TARDIF, M. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Nota técnica do Todos Pela Educação traz panorama de dados e evidências científicas mais recentes sobre ensino a distância e dos desafios desse período. In: **Todos pela educação**. [S.l.], 9 mai. 2020a. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/noticias/educacao-na-pandemia-ensino-a-distancia-da-importante-solucao-emergencial_-mas-resposta-a-altura-exige-plano-para-volta-as-aulas/. Acesso em: 10 jul. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Nota técnica ensino a distância na Educação Básica frente à pandemia da Covid-19. In: **Todos pela educação**. [S.l.], 9 mai. 2020b. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=&utm_source=conteudo-nota&utm_medium=hiperlink-download. Acesso em: 10 jul. 2020.

VERDÉLIO, A. MEC define protocolo de segurança para volta às aulas. In: **Agência Brasil**. [Brasília], 2 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/mec-define-protocolo-de-seguranca-para-volta-aulas>. Acesso em: 10 jul. 2020.

VIRGINIO, A. Educação, desigualdade e Covid-19. In: **Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS**. [S.l.], 18 abr. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ifch/index.php/br/educacao-desigualdade-e-covid-19>. Acesso em: 23 ago. 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Doença por coronavírus (COVID-19) Atualização Epidemiológica Semanal e Atualização Operacional Semanal. In: **WHO**. [S.l.], 10 jul. 2020. Disponível em: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200710-covid-19-sitrep-172.pdf?sfvrsn=70724b90_2. Acesso em: 30 jul. 2020.

ZANELLA, A. V. Posfácio. In: ROSEMBERG, D. S.; FILHO, J. R.; BARROS, M. E. B (orgs.). **Trabalho docente e poder de agir:** clínica da atividade, devires e análises. Vitória, EDUFES, 2014. p. 175-185.

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos professores na reunião pedagógica

O questionário a seguir tem fins acadêmicos, com objetivo de conhecer o coletivo de professores.

Questionário

1) Você gostaria de participar como professor(a) voluntário(a) da pesquisa apresentada na reunião pedagógica deste início de ano? () Sim () Não

Contato: e-mail: _____ ou WhatsApp: _____

2) Nome: _____

3) Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

4) Qual é a sua formação acadêmica: _____

5) Tempo de atuação no magistério: _____

6) Concluiu a graduação em que ano: _____

7) Realizou a graduação em: () instituição pública () instituição privada

8) Possui algum curso de especialização: () Sim () Não () em andamento

Qual: _____

9) Você é professor(a): () contratado(a) () efetivo(a)

10) Há quanto tempo você trabalha na Rede Municipal de ensino? _____

11) Este é o primeiro ano que você trabalha nesta escola? () sim () não. Caso não seja, há quanto tempo você trabalha na escola? _____

12) Qual é o seu turno de trabalho? _____

13) Trabalha com qual turma e disciplina? _____

14) Para você, quais características tem o trabalho docente?

Obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE B – Transcrição da entrevista com a professora Edna

01	Miriam	então vamos lá é: então Edna é: só pra gente é: organizar
02		aqui essa entrevista eu vou fazer uma abertura só pra
03		sistematizar pra ficar uma coisa mais padrão tá bom?
04	Edna	tá
05	Miriam	entrevista com a professora Edna realizada por
06		videoconferência com a utilização do aplicativo <i>google meet</i>
07		no dia dezesseis de julho de dois mil e vinte às dezenove
08		horas tá? é: então primeiramente Edna é: gostaria de
09		agradecer você novamente né? pela sua participação nessa
10		pesquisa é:/seu voluntariado seu aceite de estar aqui nesse
11		momento dessa forma virtual aí né? é: trazendo sua
12		colaboração para a pesquisa e dizer também que a gente
13		também que a gente ficou muito feliz com seu aceite muito
14		obrigada tá bom? é: eu também queria dizer é: duas ques/duas
15		questões né? na verdade primeiro como eu havia combinado com
16		você previamente essa: entrevista/ela vai ser gravada pra
17		que a gente possa depois trabalhar os dados aí que foram
18		gerados aqui na/na entrevista tá? é: com a exclusividade
19		assim/os dados que vão ser: gerados vai ser utilizado com um
20		único objetivo para a pesquisa para fins acadêmicos tá bom?
21		e: outro ponto também é em relação a sua identidade é: você
22		pode ficar tranquila que a sua identidade vai ser preservada
23		a todo momento durante a pesquisa nós vamos criar um nome
24		fictício para você para que você possa ter a liberdade de
25		falar e de expressar tudo do jeito que você quiser de uma
26		forma bem segura que nós não vamos expor você o seu nome vai
27		ser totalmente anônimo né? nós vamos aí criar um novo nome
28		para você na pesquisa tá? e aí Edna só para contextualizar
29		um pouquinho né? eu já havia falado com você anteriormente
30		é: como que nós chegamos até você assim como professora é:
31		dessa pesquisa né?/fazendo parte do grupo de professores
32		dessa pesquisa como você bem sabe é: eu apresentei essa
33		propo/a proposta de pesquisa lá na reunião do dia ONZE de
34		fevereiro primeira reunião pedagógica da esco:la aí houve
35		uma expressiva adesão dos professores PARA ser voluntários
36		da pesquisa como o tempo do mestrado é um tempo mais
37		reduzido nós/eu e a Andreia/nós conversamos e nós chegamos a
38		conclusão que nós iríamos utilizar PARA essa pesquisa um
39		grupo de TRÊS professores então nós precisamos criar né?
40		alguns critérios para que a gente pudesse selecionar essas
41		três professoras participantes da pesquisa então os
42		critérios foram os seguintes o primeiro critério que a gente
43		utilizou é:/foi ser professora dos anos iniciais é do/do
44		fundamental um na verdade o segundo critério ser a
45		professora referência da turma não ser professor
46		especialista e nem professor da educação infantil o terceiro
47		critério não é:/ser professor na verdade do quarto e quinto
48		ano dos anos finais aí do fundamental um e por último mas
49		não menor nós utilizamos é: uma pergunta que nós fizemos lá
50		no questionário que foi aplicado né? no dia da reunião que
51		se/que fazia a pergunta sobre as CARACTERÍSTICAS do trabalho
52		docente então foram essas/esse percurso que nós utilizamos
53		aí para chegar aí as três professoras que farão parte desse
54		grupo da pesquisa e uma delas no caso aí é você tá? como eu
55		havia falado também com você quando entrei em contato né?
56		agora nós tivemos que fazer algumas alterações metodológicas
57		na pesquisa e aí por isso que nós estamos fazendo esse

58		formato aqui via <i>on-line</i> devido a esse momento de
59		distanciamento social tá bom?
60	Edna	uhrun tá
61	Miriam	então podemos ir para as entrevistas/para a entrevista né?
62		((risos)) mas antes/mas antes
63	Andreia	[cê falou aí você lembrou de gravar né?
64	Miriam	oi?
65	Andreia	cê falou aí da gravação cê tá lembrando de gravar né?
66	Miriam	sim
67	Edna	então tá bom
68	Miriam	[mas antes deu começar/da gente começar a entrevista
69		Edna quero só te falar como que vai ser esse tipo de
70		entrevista aí/a nossa entrevista não é um tipo de entrevista
71		que vai ser pergunta e você responde/de perguntas e
72		respostas nós vamos fazer uma pergunta inicial pra você e a
73		partir da sua fala nós vamos aí CONSTRUindo um diálogo né?
74		uma interação um diálogo com você tá bom? então assim não
75		vai ser perguntas e respostas tá?
76	Edna	tá combinado
77	Miriam	[eu vou fazer uma pergunta geral e a partir desse momento
78		nós vamos estabelecendo esse diálogo aí tá bom?
79	Edna	tá bom
80	Miriam	então vamos lá é: Edna a gente/nós né? gostaríamos que você
81		FALASSE um pouquinho pra gente da sua condição de professora
82		né?/da sua é: condição de docente em torno da sua atividade
83		é: nesses últimos meses assim como que é/como que é a sua
84		condição nesses últimos meses?...
85	Edna	por quê? você quer que fale em relação a essa confusão dessa
86		pandemia ou não?
87	Miriam	[isso
88	Edna	porque os últimos meses está totalmente ligado a essa
89		questão né?
90	Miriam	[isso aí
91	Edna	é isso mesmo?
92	Miriam	é dentro desse mo/a partir desse momento que foi decretado
93		essa pandemia né? e esse DISTANciamento social como que você
94		vê assim o seu trabalho a sua atividade docente aí nesse
95		meio?
96	Andreia	perfeito Miriam
97	Edna	na verdade eu não vejo nada infelizmente é pra falar a
98		verdade?
99	Miriam	[sim
100	Andreia	é::: ((risos)) cê falou infelizmente ou felizmente?
101	Edna	INFELizmente
102	Andreia	ahrã
103	Edna	porque eu gostaria que estivesse tendo alguma ação pra gente
104		poder participar e poder levar as/até as crianças entendeu?
105		gostaria que tivesse mais condições que todo mundo sabe que
106		na escola pública não tem: né? e eu queria muito tá fazendo
107		algum trabalho já há muito tempo com as crianças mas
108		infelizmente a gente sabe que não é viável por n motivos né?
109		então infelizmente eu não vejo NADA até agora infelizmente
110		achei um tempo perdido é: infelizmente perdido pra gente
111		perdido pra eles e quem/quem infelizmente quem prejudica
112		mais é eles mesmo né? então eu vejo infelizmente com esse
113		olhar negativo é essa minha visão
114	Andreia	[e aí Edna quais são assim seus sentimen:tos as
115		suas preocupações: a gente/vamos tentar abrir um pouco
116		quando você traz esse infelizmente que você não tá tendo
117		nada é: tenta assim descrever um pouco pra gente o seu

118		sentimento em torno disso e por que que você tá percebendo
119		é:/por que que você começou com esse infelizmente? vamos
120		tentar descrever um pouquinho pra gente isso
121	Edna	assim é:/é frustração mesmo né? a palavra e assim eu fico
122		muito é:/a minha preocupação maior/eu converso muito com a
123		minha filha porque eu tenho uma filha de dezesseis anos ela
124		tá numa escola ela é de escola particular né? ela têm aulas
125		todos os dias mal ou bem tá caminhando sabe? tá fazendo
126		teste tá fazendo trabalho tá fazendo PROva tudo legal a
127		gente conversa muito sobre isso sobre a desigualdade social
128		porque ela já existe né? essa desigualdade ela já existe
129		normalmente sem pandemi:a sem confusões agora com esse
130		momento que a gente tá passando é mui/é mais preocupante
131		porque essa desigualdade/ela vai aumentar entendeu? eu não
132		sei como que futuramente o MEC/acho que é o MEC Secretaria
133		de Educação é: o MEC
134	Miriam	[ahrã
135	Edna	é: a/o Ministério da Educação vai resolver essa situação é:
136		vai deixar ir pra frente os particulares vai reter os
137		públicos então isso tudo é muita preocupação é muita
138		confusão e frustração isso tudo é o sentimento que eu vejo
139		num sentido mais amplo/maior em questão da desigualdade
140		porque ela vai aumentar entendeu?...
141	Andreia	[entendi
142	Edna	ela já existe mas essa desigualdade ela vai/ela vai ampliar
143		é uma das/dos meus sentimentos agora no momento em relação a
144		esse todo aí que a gente tá falando em relação à pandemia
145	Andreia	e aí Edna você assim compartilhou essa sua frustração com
146		alguns pares ou com alguns cole:gas ou enfim com a direção
147		né? para além da sua filha né? você: é: teve a oportunidade
148		de conversar sobre isso com alguns colegas? e aí o que você
149		ouviu deles? como é que tem sido a interação é: a partir até
150		desse sentimento seu com seus colegas nesse momento o que
151		você tem percebido?
152	Edna	então lá no grupo da escola como eu fi/eu/eu entrei lá na
153		escola somente esse ano eu sou novata lá na esco:la conheço
154		a Miriam conheço mais algumas pessoas lá então assim com a
155		Miriam com: a própria: como é que ela chama Miriam?
156	Miriam	quem?
157	Edna	a: Rita: é: assim a gente troca umas/umas ideias assim a
158		gente troca algumas coisas mas fora isso não é: lá no grupo
159		da escola assim quando a gente tem reunião mais é a diretora
160		que fala que fala algumas questões que ela quer pontuar
161		mesmo não foi nada aberto nesse sentido pra gente se/se
162		posicionar e falar e questionar não
163	Andreia	ahrã e com a Miriam e com a Rita ô: Edna você percebe um
164		pouco desse/você/elas compartilham desse sentimento também
165		com você? o que que você acha?
166	Edna	acredito que é o mesmo sentimento
167	Andreia	ahrã ótimo
168	Edna	a gente quer fazer a gente tem vontade mas não tem meios né
169		Miriam assim?
170	Miriam	ahrã
171	Edna	é assim que eu me sinto porque a gente precisa da nossa
172		diretora também né Miriam? a gente não pode sair fazendo as
173		coisas que a gente quer né? e mesmo se a gente quisesse sair
174		por nós mesmos num/é muito difícil né? é muito complicado
175		essas questões a gente chegar até o aluno por exemplo
176	Andreia	isso então falando dos alunos Edna você chegou a ter algum
177		contato com eles assim? houve alguma interação nesse tempo
178		entre você e seus alunos?

179	Edna	não nenhuma
180	Andreia	ahrã
181	Edna	porque foi tão pouco tempo o início do ano que a gente tava
182		começando a se conhecer e tudo então não deu nem tempo de
183		repente da gente trocar uma mãe/trocar um/um telefone alguma
184		coisa assim não deu tempo no meu caso não deu tempo de ter
185		essa interação maior pra chegar a esse ponto porque foi
186		muito rápido e além da pandemia teve aquela confusão da
187		paralisação depois da gente parar mesmo né? então não teve
188		condições de/de ter essa aproximação maior pra ter contato
189		pra agora na pandemia de repente tá conversando com todo
190		mundo entendeu?
191	Andreia	ahrã... ótimo Míriam?
192	Míriam	ô Edna nesse período agora é:/de pandemia que nós estamos aí
193		vivenciando esse distanciamento social você tem realizado
194		alguma atividade docente:? tipo participado de reunião:
195		planeja:do participado de cursos enfim coisas desse tipo?
196	Edna	então curso foi o seguinte eu tava/eu todo ano eu participo
197		de um curso da Secretaria de Educação eu estava até fazendo
198		um é:/eu esqueci o nome do curso agora é um nome bem grande
199		mas tem a ver com: questões raciais tá?
200	Míriam	ahrã
201	Edna	eu esqueci o nome dele aí ele foi interrompido por causa da
202		pandemia também eu tava fazendo ele e:/é: o que que é mesmo
203		que cê falou? esqueci
204	Míriam	pla/planejamento reuniões:
205	Edna	tá reuniões essas reuniões que a Secretaria de Educação tem
206		realizado cê tem participado? cê sabe quais eu tô falando?
207	Míriam	não
208	Edna	não?
209	Míriam	não
210	Edna	a Secretaria de Educação tá fazendo umas/tem um nome
211		diferente
212	Míriam	webinar? aquele webinar? do Cadinho de Prosa?
213	Edna	é
214	Míriam	ah sim
215	Edna	eu tinha participado eu já participei de três
216	Míriam	sim
217	Edna	mas eles deram uma parada agora/agora/a pouco tempo não tá
218		tendo mais não ou então a:/a Graça não tá colocando lá no
219		grupo pra gente
220	Míriam	porque agora eles/agora é período de férias né?
221	Edna	ah então é isso
222	Míriam	eles devem não/devem né? estar
223	Edna	devem ter parado né?
224	Míriam	é
225	Edna	eu já participei de três webinar já...
226	Míriam	ahrã e planejamento?
227	Edna	não sabe por que? assim eu fiz o meu planejamento anual eu
228		até terminei de fazer ele quando eu tava parada eu dou aula
229		de português história e geografia então eu tive que fazer
230		aquele planejamento que a coordenadora pediu pra gente né? e
231		eu fiz o planejamento e as aulas todas já programadas né?
232		pra ter o meu planejamento anual mas fora isso eu não estou
233		fazendo planejamento nenhum::: mesmo porque eu tô esperando
234		algum direcionamento eu tô pesquisando coisas para fazer o
235		vídeo que a nossa diretora pediu pra gente fazer estou
236		PROCUrando ideias estou pesquisando mas assim é: pra mim é
237		muito difícil porque eu não quero aparecer eu não quero é: a
238		minha voz aparecer eu tenho problema com essas coisas então

239		eu tô pensando numa forma de fazer esse vídeo não sei como
240		entendeu? isso é o que eu tenho feito nesse período agora
241		esse é que é o meu planejamento
242	Miriam	ahrã
243	Edna	mas ((restante inaudível))
244	Andreia	you teve/you teve orientações específicas Edna pra
245		realizar essa/esse vídeo aí essa tarefa que te deram aí né?
246	Edna	não
247	Andreia	you teve
248	Edna	[e eu gosto de coisas assim/eu gosto que me direcione
249		eu sou uma pessoa que eu tenho problema com isso e eu gosto
250		assim faça assim faça assado nesse formato nessa forma eu
251		tenho problema com isso então ao mesmo tempo que/eu vou
252		fazer porque eu tenho que fazer ela pediu para nós fazermos
253		e acredito que futuramente agora seja uma coisa imposta né
254		Miriam? pelo andar da carruagem eu não sei se you viu lá as
255		mensagens né? então ((risos de Miriam e de Edna)) vai sair
256		alguma coisa entendeu? é: com certeza porque eu vou
257		conseguir alguma coisa? eu vou conseguir agora de que forma
258		eu vou conseguir? eu não sei por quê? justamente por essa
259		questão de direcionamento de especificação de como tem que
260		ser feito exatamente
261	Andreia	ahrã
262	Miriam	entendi
263	Edna	e eu tenho problema sério com isso
264	Andreia	ô Edna deixa eu te perguntar uma coisa é agora:/se you
265		assim/vamos ampliar um pouco assim essa parte aqui da nossa
266		conversa pra que a gente pense assim nos discursos e nas
267		fa:las nos comentá:rios nas notí:cias que foram produzidas
268		EM TORno da questão dos TRAbalhos dos professores nesse
269		momento de pandemia eu não sei se you acompanhou ou por
270		alguma live ou por jornais enfim pela internet ou colegas ou
271		memes né? coisas que chegam no nosso celular se you teve a
272		oportunidade de acompanhar falas discursos opiniões em
273		torno do trabalho docente de um modo geral aí se you teve
274		essa oportunidade como é que foram esses discursos? qual era
275		a conotação deles? que sentido que as pessoas estavam
276		dizendo ali e tratando o trabalho docente neste momento?
277	Edna	então o mais assim que eu tive mais oportunidade de
278		acompanhar foi o <i>webinar webinar</i> né? <i>webinar</i> que fala?
279	Miriam	isso
280	Edna	foi é com a secretária de educação Miriam? como é que ela
281		chama? aquela
282	Miriam	a Dora? foi o da Dora?
283	Edna	sim you viu esse <i>webinar</i> ? como foi?
284	Miriam	ahrã
285	Andreia	é com a secretária
286	Edna	então essa <i>webinar</i> foi que eu tive assim mais oportunidade
287		de tá acompanhando
288	Miriam	[foi Dora não foi Ana Barbosa
289	Edna	Ana Ana isso mesmo
290	Miriam	isso
291	Edna	é porque eu não guardo o nome de ninguém mas foi com ela ela
292		falou muito sobre o projeto Candinho de Prosa né? ela falou
293		muito sobre isso como que deveria/como que deve ser
294		desenvolvido como que está sendo formado e tal: e: num
295		primeiro momento eu entendi que não ia ser nada assim ela
296		falou que esse trabalho docente igual cê tá falando do
297		trabalho docente
298	Andreia	ahrã

299	Edna	e não seria nada imposto que não seria cobrado e as pessoas iam participar assim levando uma poesia levando um poema
300		levando uma coi/é assim cada um levando um pouco e tal pra
301		ir/e agora ela/de repente certo momento parece que ela falou
302		que ia/ia ser passado em certos canais/determinados canais
303		eles estavam fechando já os canais que iam ser passados que
304		eles tavam resolvendo já tinham alguns trabalhos prontos mas
305		que eles é:/as escolas ainda falou assim que as escolas/os
306		diretores das escolas iam pedir os professores para fazerem
307		mas nada como é: impondo não tipo livre
308		
309	Andreia	[((inaudível))]
310	Edna	mas agora parece que o discurso está mudando entendeu? o
311		trabalho docente que eu vi nessa:/nessa conversa dela que eu
312		pude mais perceber é que a gente vai contribuir de uma forma
313		mais tranquila nada imposto nada cobrado do jeito que a
314		gente fosse organizando não deram nada específico assim para
315		gente tá enviando nem nada entendeu?
316	Andreia	ahrã e outro/outros momentos você assim leu no noticiário ou
317		assistiu a uma reportagem ou pais se posicionando enfim
318		sobre o trabalho dos professores?
319	Edna	[então é assim tem a divisão né? assim no meu ponto de vista
320		tem a questão dos alunos públicos e tem a questão dos alunos
321		particulares no meu ponto de vista há uma grande diferença
322		aí nessa minha visão por exemplo vou te dar um exemplo é:
323		vou te dar pela minha filha porque é
324	Andreia	[ahrã
325	Miriam	[ahrã
326	Edna	ela estuda em escola particular
327	Andreia	[isso mesmo
328	Edna	no primeiro bimestre ela teve somente uma prova teve aulas
329		todos os dias mas fizeram somente uma avaliação neste
330		segundo bimestre agora ela está tendo que fazer trabalho em
331		grupo com apresentação: é: teste e prova por quê? porque os
332		pais/um grupo de pais reclamaram com o colégio que tava
333		muito fácil tava muito é: frouxo que eles queriam mais aí o
334		colégio teve esse posicionamento entendeu? mas assim em
335		questão do público eu não vejo realmente ((cachorro
336		latindo)) nada a ser feito nada a ser cobrado assim eu não
337		vejo sinceramente/não chegou até a mim igual você falou em
338		vários meios né?
339	Andreia	[ahrã
340	Edna	eu não vi chegar o pai de/de escola pública fazendo uma
341		reclamação alguém fazer/eu não sinceramente eu não tenho
342		visto isso
343	Andreia	[ahrã
344	Edna	mesmo porque ((barulho de trem)) eu vou te falar uma coisa
345		eu sou meio alienada... eu não assisto mais canal nenhum tem
346		anos que eu não assisto mais canal nenhum de televisão de
347		fechada né? minto aberta
348	Andreia	[ahrã
349	Edna	vejo só fechada e mesmo assim é: poucas coisas então o que
350		eu vejo mais de notícia é só o que vem no grupo pra gente
351		((cachorro latindo)) ou vem aquelas notícias rapidinhas que
352		vêm de algum jornal uma notícia aqui uma notícia ali que
353		aparece aqui no celular e só
354	Andreia	[ahrã
355	Edna	então assim eu não tenho visto movimentação de pais de
356		alunos público fazen/é: né? família ou mesmo a escola
357		fazendo alguma manifestação ((cachorro latindo)) maior
358		cobrando não vejo entendeu?

359	Andreia	ahrã... ok Míriam?
360	Míriam	ô Edna voltando um pouquinho assim sobre o seu agir docente
361		assim o seu trabalho docente né? nesse momento/nesse
362		contexto de pandemia em relação as propostas que são feitas
363		pela escola tipo/tanto a escola como a rede municipal né?
364		tipo a elaboração das atividades para aquele kit que enviou
365		pra/pras crianças a elaboração de vídeo pro Facebook a
366		elaboração de material pro Cadinho de Prosa como que você vê
367		o seu trabalho? o seu agir docente nessa elaboração dessas
368		atividades?
369	Edna	olha cê falou esse negócio de Facebook eu tinha até
370		esquecido que era pra gente colocar lá mesmo porque eu
371		entrei na escola esse ano e eu fiquei pouquíssimo tempo eu
372		na/eu não fiz vídeo nenhum eu não tinha material nenhum ela
373		pediu pra colocar né isso?
374	Míriam	isso
375	Edna	no Facebook isso eu nem/eu até tirei da minha mente porque
376		eu não tinha material nenhum pra poder contribuir o Kit eu
377		fiz? mandei/mas assim eu achei que ficou muito confuso
378		porque ficou muito solto a forma como ela pediu o kit ela
379		pediu uma coisa aí resolveram lá pela fala da coordenadora
380		que eu conversei com ela em particular da escola ela me
381		falou que depois a diretora tinha resolvido fazer uma/um
382		modelo já pronto de alguma outra coisa que já existia mas
383		mesmo assim ela mandou a gente fazer recadinho mandou a
384		gente fazer um formato mas na verdade não/não foi usado nada
385		disso ela pegou: alguma coisa ali e aqui e juntou nesse
386		formato que ela já tinha pronto de alguma outra coisa que
387		ela usou que eu não me lembro mais entendeu?
388	Míriam	ahrã
389	Edna	mas ela cobrou isso da gente e eu mandei do jeito que ela
390		falou assim/mas ou menos sem saber se tava de acordo
391		entendeu?
392	Míriam	[e como
393	Edna	agora o vídeo eu já falei sobre isso né?
394	Míriam	[ahrã
395	Edna	eu tô pesquisando eu tô vendo como que eu vou produzir esse
396		vídeo de dez minutos que ela falou sem formato nenhum assim
397		ela não falou nada né? pra gente fazer um vídeo caseiro de
398		dez minutos foi isso que/foi a fala dela não foi isso
399		Míriam?
400	Míriam	sim foi
401	Edna	faz aí um vídeo caseiro de dez minutos
402	Míriam	é: ((risos))
403	Andreia	dez minutos em frete às câmeras não passa rapidinho não né
404		Edna?
405	Edna	pois é é muito difícil queria ser artista mas infelizmente
406		((risos de Andreia, Edna e Míriam))
407	Míriam	aí aí
408	Andreia	ô Edna
409	Míriam	[deixa só/deixa só eu complementar aqui Andreia só um
410		minutinho/só um minutinho Edna e como você sentiu/o que você
411		sentiu assim é: quando a vo/quando a você foi pedido pra
412		elaborar essas atividades né? e que essas atividades não
413		foram utilizadas enfim foram utili/como que você viu o seu
414		trabalho nessa perspectiva?
415	Edna	eu fiquei/eu vou te falar que eu sou um pouco vaidosa eu
416		fiquei cha/eu fiquei triste assim/tipo assim é: quando ela
417		falou/que eu vi na fala dela que não ia usar que não ia dar
418		pra usar de todo mundo que/eu assim fiquei um pouco triste

419		mas de qualquer forma eu fiz do jeito que ela pediu cumpri
420		lá o que eu tinha que cumprir mas eu fiquei triste porque
421		primeiro eu achei que ela tinha que ter falado assim com a
422		gente faz aí/seleciona só as atividades ou faz um recadinho
423		porque a gente vai fazer num outro formato sabe? a gente já
424		tem um formato a gente teve que pensar/eu tive que pensar no
425		formato que ia fazer como que eu ia fazer o critério como
426		que eu ia seguir tive todo esse trabalho e num/depois ela
427		acabou usando u formato próprio que ela só encaixou lá as
428		atividades que ela queria assim é: tudo bem assim eu tô em
429		casa tô à toa perdi tempo mas assim falta só um pouco
430		de/faltou um pouco aí de mais conversa né? de mais
431		esclarecimento né? e: esse jeitinho aí que a gente gosta né?
432		pra valorizar mais também o nosso trabalho né?...
433	Míriam	ahrã
434	Edna	aí eu fiz/fiz e cumpri lá o que tinha que cumprir mas eu me
435		senti desta forma aí que eu tô te falando...
436	Míriam	sim
437	Andreia	é: ô Edna é: que aprendizado você acha que você está tendo
438		é: nesse tempo de pandemia?...
439	Edna	tô tendo vários um deles é que eu percebi que muita coisa
440		mudou e daqui pra frente vai ser/vai ter muita coisa que vai
441		ser feito diferente... essa questão de videoaula aí que eu
442		acho que vai pegar
443	Andreia	ahrã
444	Edna	eu tô falando de escola particular né?... várias
445		questões/várias coisas social mesmo/na parte social também
446		vai mudar muita coisa daqui pra frente... que às vezes a
447		gente não fazia o/por vários motivos né? não queria porque
448		era mais cômodo então eu acho que:: eu tô tendo vários
449		aprendizados...
450	Andreia	sobre o seu ponto de vista a pandemia ih espera aí que fez
451		um barulhão aqui né? se continuar eu fecho aqui mais a porta
452		Míriam na sua compreensão Edna houve é: uma como que eu vou
453		dizer pera aí é: pra você é: a pandemia de algum modo afetou
454		a sua assim compreensão do trabalho docente? do trabalho do
455		professor?...
456	Edna	a compreensão do trabalho do professor?
457	Andreia	é: você já até sinalizou um pouco isso assim é: o modo como
458		a gente trava:lha e o modo que a gente vai ter que trabalhar
459	Edna	[então... assim
460	Andreia	ou até/ou até assim a questão da valorização em torno do
461		trabalho ou a desvalorização:
462	Edna	é: no mais mesmo é a desvalorização né? no meu ponto de
463		vista é: afetou claro que afetou é:... é difícil a gente
464		dividir e falar em escola/em/em crianças da escola pública e
465		crianças da escola particular mas no geral com certeza minha
466		visão de profissional de professora afetou sim com certeza
467	Andreia	em que medida? você consegue comentar um pouquinho? eu vou
468		fechar aqui a outra porta
469	Edna	tá pode fechar
470		((barulhos))
471	Andreia	mas pode ir que eu tô ouvindo tá? ((risos da Míriam))
472	Edna	ah não pode fechar pode fechar...
473	Míriam	e aí? em que medida você acha que afetou?
474	Edna	então Míriam pensa bem falando da nossa escola né? da escola
475		pública
476	Míriam	isso
477	Edna	é: a gente vê o seguinte ((barulhos)) que se futuramente
478		acontecer uma outra coisa vier uma outra pandemia já tá

479		tendo um boato que tá tendo um negócio lá na China lá de
480		diferente e: pra chegar aqui eu fico pensando o seguinte é::
481		como que a gente vai poder fazer com que as crianças tenham
482		aula né? ((barulhos)) assim das públicas né? como que a gente
483		vai chegar até as crianças né? com nosso ensinamento? como
484		que vai ser isso? num/não vai no meu ponto de vista hoje
485		olhando assim não tem é: nada/não tem nada pra ser feito não
486		tem ação nenhuma assim em escala maior que eu falo né? se/se
487		a pandemia perdurar aí e se vier outra coisa a escola
488		pública... não tem/não vai ter escola não vai ter criança
489		não vai ter professor não vai ter mais nada o ensino vai
490		estagnar pro/assim que eu vejo entendeu?
491	Miriam	ahrã
492	Edna	é: como que a gente vai na escola pública chegar até as
493		crianças? não tem como no meu ponto de vista pergunta isso
494		pro/pros diretores pergunta isso pro prefeito queria ver o
495		que eles iam responder como que fica a situação dessas
496		crianças sem escola? porque não tem outro meio né?
497		Infelizmente não tem assim acesso/nem todo mundo tem acesso
498		a internet tem o celular mas às vezes não tem internet boa
499		ou às vezes não tem nem um celuLAR eu não sei como que é as
500		famílias tem famílias muito humildes né? então e:/eu vejo
501		esse trabalho docente muito complicado é: eu não sei nem
502		falar o que eu só vejo assim que as crianças vão ficar sem
503		escola entendeu?...
504	Miriam	é: então Edna eles têm falado ultimamente numa/num ensino
505		híbrido que é o ensino presencial e o ensino a distância né?
506	Edna	ahrã
507	Miriam	eles têm denominado até agora/usado uns termos ensino <i>off-</i>
508		<i>line</i> e ensino <i>on-line</i> sabe? pra ficar mais bonito o negócio
509	Andreia	((risos)) é isso é no contexto da prefeitura? eu não tô
510		ouvindo esses termos não
511	Miriam	não isso é em contexto maior nacional assim eles estão é::
512		participei de um congresso internacional então eles estão
513		utilizando esses termos aí e aí como que você vê Edna o
514		nosso trabalho né?/o nosso trabalho na rede municipal com
515		essa clientela que nós temos é:: e/e o trabalho também/o
516		trabalho de forma geral o trabalho docente na rede privada
517		também enfim como que você vê esse trabalho híbrido assim na
518		nossa/na nossa situação como rede?/nós como professores?
519		você acha que a gente tá preparado para trabalhar assim
520		nesse sistema? como que is/como que você vê?
521	Edna	[NÃO... de jeito nenhum é: olha só é eu vi
522		uma notícia que em Brasília dia trinta e um de agosto as
523		aulas públicas é: irão voltar lá/as escolas públicas irão
524		funcionar não sei se essa notícia é de fonte confiável e
525		eles falaram dessa forma é: as crianças vão voltar mas desta
526		forma uma semana é uma turma com/com a aula presencial
527	Miriam	[ahrã
528	Edna	e aí essa outra turma/essa mes/essa mesma turma que tá com
529		aula presencial na outra semana vai ficar com aula é:/com
530		atividades que acredito eu que são os professores que vão
531		preparar né? para eles levarem e fazer em casa né? aí vai/aí
532		vai revezando e eu estou pensando também nessa/daqui pra
533		agosto eu não sei né? quando liberarem no particular agora
534		falou que eles vão fazer isso eles vão mandar metade da
535		turma e vão deixar metade da turma <i>on-line</i> né?/em casa tendo
536		aulas <i>on-line</i> mas fico pensando uma coisa é:/eu acho que nem
537		a particular está preparada porque eu penso o seguinte se
538		uma metade vai presencial e a outra metade vai estar em casa
539		fazendo aula virtual esses professores que estão na

540		presencial/eles já têm que ter preparado essas aulas gravado
541		essas aulas mesmo porque as aulas deles não estão
542		sendo/estão sendo gravadas mas/elas são também é:: como é
543		que fala? na mesma hora são ao vivo
544	Míriam	[ahrã sincronas
545	Edna	mas elas são gravadas entendeu?
546	Míriam	ahrã
547	Edna	((áudio inaudível)) aí eu fico pensando nem na particular
548		eles vão ter que trabalhar assim dobradamente
549		triplicadamente agora nós da escola pública que não temos
550		né? questões do/do vídeo de poder ter essa facilidade que
551		ajudaria um pouco vai ser assim ó eu acredito que o serviço
552		do professor vai sei lá triplicar entendeu? porque ele não
553		vai trabalhar ali só a gente tem também dia que trabalha e
554		faz a nossa programação em casa mas é diferente essa questão
555		de uma volta com/com esse nome que você falou aí né? que é
556	Míriam	ensino híbrido
557	Edna	[híbrido né? é um pouco na/um pouco/uma semana na escola uma
558		semana em casa quer dizer a gente vai tá lá vai tá dando
559		aula e vai tá preparando ao mesmo tempo um material todinho
560		pra/pros outros alunos assim eu não sei como que vai
561		funcionar não tenho ideia... entendeu?
562	Míriam	ahrã
563	Edna	vai ser uma coisa bem desgastante né? bem assim vai
564		atropelar um pouco eu acho que o processo todo da/do ensino
565		na minha opinião...
566	Míriam	ahrã
567	Edna	entendeu?...
568	Míriam	posso falar? ((risos))
569	Edna	pode uai
570	Míriam	é porque eu achei que a Andreia ia ligar lá
571	Andreia	eu tenho uma questão aqui mas pode fazer primeiro
572	Míriam	ah tá então Edna em relação assim né? é: ao seu trabalho/ao
573		nosso trabalho docente nessa nova perspectiva/nessa nova
574		prática: COMO que você vê? como que você vê o seu trabalho?
575		como que você se vê nessa nova a/pegada/nesse novo contexto?
576	Edna	dessa nova dinâmica nova aí?
577	Míriam	isso
578	Edna	ô Míriam então eu estou perdida não sei se só eu que
579		estou/eu tô sentindo que eu estou perdida por quê? é: esse
580		Cantinho de Prosa ao mesmo tempo que eles falam pra gente
581		é: contribuir: e tudo e esse vídeo que a gente tem que fazer
582		é tudo muito solto né? não tem nada assim estruturado então
583		eu vejo a minha prática/minha prática assim hoje em dia
584		praticamente zerada no momento eu não tirando assim es/esses
585		webinar que eu tenho visto tirando/tentando produzir
586		pesquisando pra fazer esse vídeo a minha prática hoje em dia
587		tá assim estagnada... nesse momento
588	Míriam	ahrã
589	Andreia	a minha pergunta era exatamente sobre o Cadinho de Prosa né?
590		é: o que você queria falar sobre esse projeto? como que você
591		avalia né? até onde você já teve conta:to e como você acha
592		que vai ser a sua participação: nele? é: em torno dele agora
593	Edna	então eu fico esperando assim algum direcionamento algum
594		posicionamento que a/a diretora deve passar pra gente
595		através da coordenação lá do Cadinho de Prosa que deve
596		passar pra ele pra direcionar a gente pra né? fazer
597		determinadas tarefas entendeu? eu assim/no caso agora eu
598		fico na expectativa entendeu? é: dessa cobrança ainda mais
599		agora que parece que vai ser imposta mesmo assim e fico na

600		expectativa é:/a forma que eu tenho e que eu vou contribuir
601		entendeu? tô aguardando instruções essa é a questão como que
602		eu vou poder é/a/é/contribuir mais pra esse Cadinho de Prosa
603		e assim eu vi um pouco assim eu vi algumas coisas mas é
604		coisas assim que eu não sei/eu não sei se chega muito
605		pro/pro/pras famílias pros alunos eu não sei se/se dessa
606		forma que eles tão fazendo se vai chegar mesmo nas crianças
607		não entendeu? gostaria que chegasse mas não sei acho que tá
608		muito/as coisas tão muito soltas não tem nada assim
609		efetivamente né? como é que eu vou te explicar? não tem nada
610		direcionado que a gente tem certeza que vai chegar pra essas
611		pessoas/um cado pra essas pessoas entendeu? então eu assim
612		eu acho legal ter alguma coisa pra fazer mas pra mim assim
613		não é nem perto do suficiente do que precisaria...entendeu?
614	Miriam	então essa proposta que eles fizeram do Cadinho de Prosa o
615		que você acha desta proposta porque não é um conteúdo né? é
616		uma/umas leituras uma contação de história que/que cê acha
617		dessa proposta do Ca/quando foi explicada pra nós como é a
618		proposta do Cadinho de Prosa quando participamos lá da
619		webinar que falou do Cadinho de Prosa como que você vê esse
620		Cadinho de Prosa?
621	Edna	Vou te falar eles fizeram isso na minha opinião como a
622		diretora falou mais pra essa questão social mesmo não é
623		pra/pro aluno/pras gente repassar os conteúdos né?
624	Miriam	[ahrã
625	Edna	não é pra isso não é pra aproximar mais a escola não deixar
626		é: que a escola e o aluno façam aquela separação é pra
627		aproximação pra não perder o vínculo né? como diz a nossa
628		diretora então esse Cadinho de Prosa na minha opinião eu
629		vejo como isso mesmo como uma questão de vínculo com a
630		escola e o aluno MAS mesmo assim eu digo eu não sei se isso
631		é o suficiente pra manter o vínculo escola e aluno entendeu?
632		eu não gosto de fazer crítica assim muito forte não sabe?
633		mas... porque eu sei que tem muitas dificuldades a gente tem
634		que compreender as dificuldades/as dificuldades existem né?
635		é: eu ficar criticando também eu ficar falando que as ações
636		deveriam ser feitas de outra forma feitas mais efetivamente
637		então assim é legal eu achei interessante é um movimento
638		bonito né? que tá mostrando que as escolas estão se
639		preocupando com os alunos com a família nesse tempo aí pra
640		não ficar nada né?/sem esse contato mas ao mesmo tempo é:
641		pra crianças efetivamente pra aprendizado pra/pro/eu não
642		vejo nada assim nesse sentido né? pra mim as crianças estão
643		estagnadas no conhecimento delas assim eu vejo dessa forma
644		entendeu?
645	Miriam	ahrã... então você/é/você falou que não gosta de fazer
646		críticas e tal né? a essas ações mas então você acha que
647		essas ações não estão sendo ações positivas para as crianças
648		assim?
649	Edna	não:... seria positivas se chegassem de fato até elas
650		entendeu? se todos/se cê falasse assim ó o Cadinho de Prosa
651		todas as famílias estão tendo acesso a ele tão vendo tão se
652		interessando porque tem famílias também que têm famílias
653		entendeu?... é: tem famílias que não ligam pra essas coisas
654		acham bobeira sabe né Miriam?...
655	Miriam	ahrã
656	Edna	é: então assim como que eu vou te falar?... é assim eu acho
657		uma coisa legal muito bacana pra manter esse vínculo agora
658		eu não sei se tá chegando pra todo mundo se todo mundo tá
659		vendo esse Cadinho se toda família tá usufruindo desse
660		Cadinho tá sabendo que realmente a escola que tá se

661		importando com essa família que tá querendo esses alunos
662		então assim muita coisa envolvida se eu te falar que a isso
663		não serve pra nada eu não vou falar entendeu?
664	Miriam	[ahrã
665	Edna	mas assim no meu ponto de vista tinha que ter tido/ações
666		mais específicas voltadas para o aprendizado do aluno mesmo
667		na minha opinião sei/não posso falar porque sei todas as
668		dificuldades que existem entendeu?
669	Miriam	[ahrã
670	Edna	por isso que tá vindo uma crítica muito efetiva assim é
671		complicado porque a gente tem que ver os dois lados né?...
672		mas é uma coisa/é uma forma que eles estão fazendo para não
673		ficar sem fazer NADA
674	Miriam	[ahrã
675	Edna	na minha opinião... pra não ter ação nenhuma então é uma
676		coisa que eles estão fazendo pra... sei lá pra/prá tá ali
677		pra família é: usar ou não né? chegar nela ou não né?... é
678		isso ((risos))
679	Miriam	olha só Edna é: agora num/num sentido ma/mais micro só um
680		pouquinho assim a sua escola/a nossa escola assim quando a
681		gente/quando você olha para o trabalho pras atividades para
682		o trabalho docente que tá sendo desenvolvido NA escola/na
683		sua escola
684	Edna	[tá
685	Miriam	em relação ao trabalho que está sendo desenvolvido nas
686		outras escolas municipais também tô comparando municipal com
687		municipal
688	Edna	[tá
689	Miriam	que a gente vê aí essas postagens no <i>Facebook</i> essas
690		atividades que chegam aos nossos ouvidos devido aos nossos
691		colegas:
692	Edna	[sim
693	Miriam	às vezes posta nos grupos de <i>WhatsApp</i> enfim como que você vê
694		o trabalho que você vê o trabalho que tá sendo desenvolvido
695		na sua escola comparando com o trabalho que tá sendo
696		desenvolvido na/em outra escola da rede municipal?...
697	Edna	então: eu já tive a oportunidade de trabalhar em algumas
698		escolas de/direções diferentes eu não sei se a direção
699		faz a diferença não sei o que que é assim eu vejo o nosso
700		trabalho lá na nossa escola hoje em dia bom em relação a
701		escola que eu trabalhei o ano passado que eu não vou falar o
702		nome porque não precisa né? em questão de organização: da
703		preocupação da alimentação com crianças: da organização da
704		preocupação até com o efetivo aprendizado das crianças eu
705		vejo assim que a escola tá/que a escola é muito boa em
706		relação a essas questões entendeu? eu acho que é uma escola
707		muito organizada muito limpa é: eles têm mesmo esse a/esse
708		afinco de fazer com que as crianças vão pra frente mesmo
709		tenha um cuidado aqui um cuidado ali é um trabalho que/que
710		eu vejo que é realizado com/muito positivo entendeu? eu
711		gostei muito agora em relação à escola que eu trabalhei no
712		ano passado já é mais questão de: família é mais acolhida
713		sabe? essas questões mais rígidas mais é: preocupadas com o
714		ensino mais rigoroso com as questões de ensino acompanhar
715		mais de perto já é diferente a escola que a gente tá hoje em
716		dia é:: na minha opinião é mais... como que eu vou dizer?
717		ela é mais organizada em todas essas questões entendeu? se
718		essa for a palavra certa mas não é não sei se é a palavra
719		certa tem escola que é mais liberal: mais deixa solto
720		entendeu?
721	Miriam	[ahrã

722	Edna	e lá na escola que a gente tá eu acho que ela é mais direci/direciona mais preocupa mais ela fecha mais tudo entendeu?
723		
724		
725	Miriam	então
726	Edna	deu para entender o que eu expliquei ou não?
727	Miriam	deu/deu mas então nesse período agora de pandemia/nesse período agora que tá tendo essas atividades assim cada escola tá fazendo um tipo de atividade né?
728		
729		
730	Edna	[tá isso
731	Miriam	lembra lá no início colocava aqueles cartazinhos falando mensagens para os alunos outras no Facebook como que você vê assim o trabalho da nossa escola e o trabalho das outras?
732		
733		
734	Edna	a nos/é/hoje em dia a nossa tá parada né? no meu ponto de vista a nossa tá paradinha ((risos)) foi aquela açõzinha lá daqueles/daquele negócio que a gente... saiu Miriam você saiu daí
735		
736		
737		
738	Miriam	saiu? voltou?
739	Edna	não... voltou não
740	Andreia	voltou o seu áudio Miriam tinha voltado o seu áudio mas sua imagem tinha congelado mas agora voltou...
741		
742	Edna	Então é: as nossas reuniões foram pouquíssimas a gente não fala no assunto ela não marca reunião com a gente a gente não conversa ela falou daquela ação a gente fez aquela ação somente
743		
744		
745		
746	Miriam	[qual
747		ação? qual ação? qual ação?
748	Edna	aquela da/das nossas atividades que a gente fez aqueles kits
749	Miriam	hunrum
750	Edna	foi só isso né Miriam? a gente não tem/ela não tem chamado a gente pra conversar pra falar nada não tem: né?
751		
752	Miriam	[hunrum
753	Edna	então nesse momento a nossa escola tá parada... né? assim eu vejo dessa forma...
754		
755	Miriam	hunrum... entendi
756	Edna	pra mim só/só se as pessoas tão fazendo as coisas e não tão falando nada mas geralmente a gente posta no grupo né? as ações né Miriam?
757		
758		
759	Miriam	é ((risos))
760	Edna	e eu não tô vendo ação nenhuma nada a ser feito não a nossa escola não tá fazendo nada foi só aquilo lá e pronto e acabou e ela mandou a gente produzir o vídeo foi só isso
761		
762		
763	Miriam	hunrum é:/mais uma coisa quando você vê/é/é/vai preparar uma atividade assim/pensar numa atividade igual essa proposta do vídeo aí né? que a gente tem essa proposta pra fazer quando você vai preparar essa atividade né?/essa proposta aí da escola quando você vai fazê-la assim cê pensa em que? cê pensa nos alunos pra qual você tá fazendo essa atividade ou você pensa/quando você tá produzindo essa atividade/ou você pensa que você tem que produzir essa atividade como uma obrigação que tem que cumprir a escola te mandou você tem fazer como/o que que te move a fazer essa atividade?
764		
765		
766		
767		
768		
769		
770		
771		
772		
773	Edna	no momento o que tá me movendo é a obrigação mesmo eu vou ser sincera porque:: é uma coisa muito solta é uma coisa assim não tem contexto a gente pode escolher o que a gente quiser não claro que sim ela falou que era bom ser direcionado para a idade da nossa turma né? e direcionado pro que a gente tá lecionando mas assim no momento eu vejo como uma obrigação... eu vou ser bem sincera...
774		
775		
776		
777		
778		
779		
780	Miriam	humrum
781	Edna	não/não tô vendo com uma/um/pros alunos não entendeu?

782		eu/tipo ah se vai ser legal chegar até eles porque vai ser
783		assim assim assim não eu tô pensando numa forma de eu
784		resolver o meu problema de imediato eu tô sendo bem
785		sincera...
786	Míriam	e qual que é o seu problema agora de imediato?
787	Edna	é fazê-lo é: fazê-lo de qualquer FORMA...
788	Míriam	humrum
789	Edna	saiu Míriam
790	Míriam	pois é eu não sei o porquê estou caindo toda hora: voltei?
791	Edna	não
792	Andreia	a imagem voltou mas a sua fala não perde não só a sua imagem
793		às vezes que paralisa um pouquinho
794	Míriam	é não sei o que acontece que sai aqui a minha voz/não sei o
795		que que acontece
796	Edna	então eu tô aqui meio nervosa porque eu nunca fiz isso vídeo
797		é: e eu fico pensando eu não quero aparecer não quero a
798		minha voz então fica assim como é que que eu vou fazer?
799		botar um vídeo? botar um escrito? as crianças leem mas não
800		leem com tanta fluidez né? e::: muito complicado então eu
801		fico pensando nesse formato mesmo nessa preocupação e essa
802		preocupação não me deixa pensar nas crianças eu penso só no
803		produto final que eu tenho que eu tenho que entregar e no
804		prazo que eu tenho que entregar infelizmente
805	Míriam	you acha assim que nesse momento assim é: se você tivesse o
806		coletivo de trabalho mais próximo de você assim/um conjunto
807		de professor mais próximo discutindo contigo seria mais
808		fácil de você desenvolver ou não?
809	Edna	claro claro né Míriam? muito mais que a gente trocando ideia
810		aqui uma dá uma ideia a outra te dá uma sugestão ali você já
811		vai juntando entendeu? porque é uma coisa que eu nunca fiz
812		entendeu? e principalmente além deu nunca ter feito eu não
813		tenho padrão esse negócio deu não ter um padrão pra seguir
814		eu tenho problema com isso entendeu? e eu gosto de ter
815		padrão eu gosto de fazer as coisas direitas então isso me
816		incomoda ((fala rindo)) então o fato de não ter padrão e eu
817		não ter essa aproximação dos colegas dessa:/essa conversa
818		esse diálogo Nossa Senhora é muito melhor né? essas
819		sugestões as ideias é muito melhor quando você TEM né?
820		acesso a isso né? então eu tô perdida vou fazer pra entregar
821		porque é prazo e pediu/impôs né? então eu vou fazer por
822		causa disso agora a criança/ assim claro que eu vou tentar
823		fazer pras duas coisas mas no primeiro momento que vem a
824		minha cabeça é resolver o meu problema... de cobrança lá que
825		eu tenho que fazer né? infelizmente...
826	Andreia	Edna: como que você acha que vai ser o retorno das aulas
827		presenciais o que que cê imagina o retorno como é que você
828		imagina o retorno?
829	Edna	então imagino que a gente vá continuar com todos os cuidados
830		que a gente já tá tendo todo mundo de máscara vai ser
831		complicado né? porque professor fala muito de máscara um
832		monte de criança falando junto cê com máscara todo o mundo
833		de máscara eu acho que vai ser uma confusão danada acredito
834		que vai ser no modo híbrido como a Míriam falou que eu tô
835		vendo algumas escolas voltando nesse/dessa forma um pouco de
836		criança/metade eu não sei como é que eles vão dividir na
837		sala metade em casa por semana vejo que o nosso trabalho vai
838		dobrar ou triplicar porque a gente vai ter que preparar
839		essas atividades para as crianças de casa e vai ter que
840		preparar para as crianças dentro da sala né? e: assim vai
841		ser bem diferente do que era antes vai ser bem/até essa
842		vacina sair até tudo voltar ao normal vai mudar muita coisa

843		vai ser dessa forma... entendeu? em questão fico já pensando
844		também já passei pela minha cabeça muitas vezes como que vai
845		ser a nossa programação de ensino? a nossa:/o nosso como é
846		que fala?
847	Miriam	conteúdo?
848	Edna	((inaudível)) a nossa programação que eu já tinha planejado
849		pro ano inteiro o que que eu/como que eu vou fazer? primeiro
850		que as crianças eu falo uma coisa hoje amanhã eu pergunto
851		passa dois dias eu pergunto eles já não lembram direito né?
852		aí eu já dei umas coisas no início do ano mas ficou perdido
853		porque vai retornar agora eu vou ter que dar tudo de novo
854		então acredito eu que a escola vai direcionar a gente você
855		vai dar esse conteúdo aqui só e coisa não sei acredito eu
856		entendeu? porque o conteúdo todo quando voltar né? acredito
857		não tenho certeza que não vai ter a mínima possibilidade
858		de/de dá/de cumprir né? então eu vejo dessa forma... se vai
859		dar certo ou não... não sei que que vai acontecer
860	Miriam	olha só você tocou num ponto aí que é: me chamou um pouco de
861		atenção aqui é/por exem/que a escola vai direcionar né? o
862		conteúdo que você
863	Edna	[tomara né?
864	Miriam	é tomara que a escola vá direcionar o conteúdo e tal tal se
865		a escola não direcionar pra você assim o que que você vai
866		fazer lá os conteúdos que você vai trabalhar? como/é/como
867		que você vai/como que você pensa né? em lidar com essa
868		situação aí? porque a gente vai ter esse conteúdo tipo assim
869		um conteúdo imenso do ano inteiro
870	Edna	[enorme
871	Miriam	mas com outras demandas que as crianças vai chegar lá e como
872		que você pensa em lidar com esse situação?...
873	Edna	olha só é... assim eu/eu/eu acharia mais correto a escola
874		direcionar a gente em questão de conteúdo principalmente né?
875		tipo assim cê dá isso isso isso se não acontecer isso eu vou
876		fazer uma seleção do que eu acho Edna mais fundamental pra
877		criança naquela faixa etária/naquele conteúdo todo entendeu?
878		que que eu vou fazer? preferiria que tivesse uma/uma
879		orientação se não vou fazer isso em relação a conteúdo vou
880		pegar o que eu vejo que dá para distribuir no restante do
881		ano vou ver o que que é mais importante e vou trabalhar
882		aquilo entendeu? agora em relação aí ao que você falou essas
883		questões que as crianças já vão levar pra casa porque elas
884		vão voltar diferentes né Miriam?
885	Miriam	ahrã
886	Edna	elas já voltam diferentes quando é o final do ano quando
887		volta o início do ano agora com essa paralisação aí com esse
888		tempo todo com esses problemas todos aí vai ser mais difícil
889		ainda a gente dar esse conteúdo reduzido mas vai ser mais
890		difícil ainda entendeu? na minha opinião porque até acalmar
891		essas crianças Miriam demora aí o ano já acabou ((risos)) né
892		Miriam?
893	Miriam	sim sim
894	Edna	até colocar eles lá cada um no seu/encaixar direitinho né?
895		mesmo tendo menos crianças dentro de sala é/é difícil né?
896		então assim eu vejo um reinício aí muito complicado... não
897		sei como que vai ser eu imagino essas questões todas aí né?
898		Sociais né? que vão influenciar muito muito mesmo muitas
899		dificuldades virão...
900	Andreia	muitos desafios né? pela frente
901	Edna	é muitos desafios a palavra é essa né? () desafios
902	Andreia	incertezas eu acho né? ok Miriam
903	Miriam	eu posso fazer a última então?

904	Andreia	sim
905	Míriam	Edna então a última pergunta pra gente finalizar eu queria
906		que você falasse um pouquinho da sua com/como que você se vê
907		como que você se sente como professora contratada nesse
908		momento de/de pandemia? tudo isso que a gente tem vivenciado
909		nesse momento todas as decisões da Câmara enfim a nossa/o
910		nosso trabalho agora atual que nós não estamos de férias né?
911		temos que trabalhar enfim como que você se vê? como que você
912		vê o seu trabalho? mediante a esse contexto como professora
913		contratada?
914	Edna	ô Míriam eu queria usar uma expressão aqui mas não vou usar
915		eu queria usar uma expressão muito conhecida por/pelo povo
916		uma expressão chula sabe? mas eu não vou usar ela não mas
917		assim eu me vejo muito é:/o meu trabalho muito é:... como
918		que eu vou falar? desvalorizado mesmo né? a gente como
919		professora tem professores que não tem igual ele quer/o
920		prefeito queria suspender o nosso contrato né? é: tipo assim
921		eu não preciso de vocês vamos fazer os vídeos vamos colocar
922		lá na televisão todo mundo vai ver né? as crianças todas vão
923		assistir os videoaulas vai dar tudo certo eu vejo dessa
924		forma é: desvalorização: é:/é: a outra palavra também é:... ô meu Deus eu perdi a palavra... desrespeito né? desrespeito
925		
926	Míriam	hunrum
927	Edna	parece que a gente e nada parece que a escola não precisa de
928		professor essa é que no momento a impressão que a gente fica
929		entendeu? com essas questões todas aí que a gente tá
930		falando... do nosso querido prefeito... e da administração
931		atual... parece que é isso... essas são as duas palavras... entendeu?
932		
933	Míriam	sim
934	Edna	ESTOU AQUI gostaria de estar produzindo gostaria de estar
935		sendo direcionada gostaria de estar sendo é:/é: direcionada
936		mesmo com as questões pra/prá fazer pra desenvolver pra
937		produzir e pra chegar até as crianças mesmo de uma forma
938		mais efetiva mas não né? a gente tá aqui parada e ainda tem
939		essas confusões todas aí as últimas confusões que o
940		prefeito tá/arrumou com a gente aí então é desvalorização
941		desrespeito né? é isso esse é o meu sentimento
942	Míriam	muito obrigada
943	Edna	de nada Míriam
944	Míriam	cê quer falar alguma coisa?
945	Andreia	exatamente isso é: eu acho que o trabalho da Míriam ô Edna
946		ele vai ter assim é: uma questão dessa denúncia dessas
947		condições né? e ao mesmo tempo esse apontamento da
948		necessidade de a gente é: não poder mais encarar o trabalho
949		docente desse modo né? porque é uma afronta isso que você
950		trouxe dessa desvalorização e do desrespeito isso nos afeta
951		de modo muito significativo é muito ruim pra todos nós nesse
952		contexto...
953	Edna	e só pra complementar é:: a gente que é contratado a gente
954		parece ainda que é uma classe mais inferior do que o efetivo
955		parece que é uma subclasse entendeu? parece que é um
956		professor diferente a gente já tem é/as diferenças né
957		Míriam? normalmente a gente já tem essas diferenças já
958		mostradas pra gente como várias questões que a gente não tem
959		coisas que os efetivos têm a gente já tem essa diferença
960		essa discriminação e agora então com essa pandemi:a a gente
961		foi mais discriminado ainda mais desvalorizado ainda mais
962		desrespeitado ainda entendeu?... infelizmente...
963	Míriam	ok Andreia?
964	Andreia	ok acho que é isso né?

965	Míriam	é: acho que é isso ((fala rindo))
966	Edna	deu pra mim contribuir um pouquinho?
967	Andreia	nossa::
968	Míriam	[nossa:: e muito ((risos))
969	Andreia	vamos/eu falei com a Rita na semana passada depois a gente
970		tenta marcar um café né?
971	Edna	ah com certeza
972	Andreia	pra gente conversar depois que isso tudo passar acho que a
973		Míriam vai trazer aí no seu trabalho né? uma grande
974		contribuição pra entender um pouco né? e denunciar e a gente
975		buscar possibilidades outras para o trabalho docente depois
976		disso tudo... né?
977	Edna	com certeza
978	Míriam	então Edna gostaria de agradecê-la né? mais uma vez por ter
979		se disponibilizado e estar participando aqui conosco fazendo
980		essas contribuições para a pesquisa né? para que a gente
981		possa engrandecer o nosso trabalho docente pra que a gente
982		possa ter mesmo voz como professores para que o nosso
983		trabalho possa ser VALOrizado para que o nosso trabalho
984		possa ser visto né? é: como a Andreia disse não só denunciar
985		como também enunciar um pouco do nosso trabalho né? então
986		assim eu acho que vai ser mui/vai ter muitas contribuições
987		assim sua fala traz muitas contribuições para a pesquisa
988		então muito obrigada tá? muito obrigada mesmo
989	Edna	que isso Míriam? cê precisar é só pedir cê sabe né?
990	Míriam	pode deixar que eu peço mesmo ((fala rindo))
991		((risos))
992	Andreia	muito obrigada tá Edna
993	Edna	[de nada
994	Andreia	força pra todos nós tá bom? que as coisas se encaminhem
995		que você aí né? Você e a sua família e todos fiquem bem
996		muito obrigada tá?
997	Edna	pra você também tá? prazer boa noite pra vocês tá?
998	Míriam	beijos Edna

APÊNDICE C – Transcrição da entrevista com a professora Rita

01	Andreia	ér::: então Rita a gente te agradece muitíssimo né? acho que
02		a Míriam já:::
03	Rita	[já
04	Andreia	fez toda uma honra, já explicou tu:do, mas eu queria fazer
05		um agradecimento especial quando a Míriam me contou que uma
06		né? delas era você eu também fiquei muito feliz assim
07		primeiro pela possibilidade de reencontrá-la segundo que eu
08		sei é::: né? pouco da sua trajetória e tudo né? e/é
09		acompanho um pouco de vocês e assim e até dessa a amizade
10		entre você e a Paula e a:
11	Rita	[Raiane
12	Andreia	Raiane e enfim eu a/fiquei muito feliz tá?
13	Rita	[eu também fiquei muito
14		satisfeita eu falei com a Míriam olha mas eu fui escolhi ela
15		é: Ritinha você foi escolhida gente eu fiquei muito feliz na
16		hora eu fiquei com medo eu falei meu Deus o que vai ser
17		isso?
18	Míriam	(risos)
19	Rita	eu falei não não vai ser nada demais eu fiquei assim meio
20		apreensiva eu falei ah: Jesus como que vai ser isso? mas
21		depois passa eu fico feliz em poder colaborar porque assim
22		((barulhos inaudíveis)) a gente não tem muitas oportunidades
23		de falar da nossa prática de trabalho assim no dia a dia são
24		poucas as oportunidades que a gente tem então quando a gente
25		pode colaborar e também falar um pouco é/é/é ótimo é
26		maravilhoso
27	Andreia	que bom a gente precisou, né Míriam? de fazer algumas
28		modificações na pesquisa mas a gente acha que vai trazer uma
29		grande contribuição e a Míriam também vai continuar com a
30		outra etapa da pesquisa num segundo momento né? então assim
31		a gente ainda tem alguns encontros né Míriam? acredito eu
32		pela frente com você e enfim muito obrigada mesmo tá? então
33		Míriam vamos lá
34	Míriam	é então assim antes de começar eu só queria falar se fizer
35		algum barulho cachorro latindo gente gritando aqui vocês me
36		desculpem mas é minha vizinhança aqui é um pouco barulhenta
37		e então se acontecer isso no meio do caminho ((risos)) vocês
38		me desculpem tá?
39	Rita	aqui também pode acontecer um cachorro pode
40	Míriam	((risos))é
41	Rita	pode né? mas tudo bem sem problemas
42	Míriam	tá bom então só para gente organizar eu vou fazer uma
43		abertura aqui só para facilitar depois a nossa vida na hora
44		da transcrição tá? é: entrevista com a professora Rita
45		realizada por videoconferência com a uti/a utilização do
46		aplicativo google meet no dia nove de julho às dezenove
47		horas tá? então primeiramente né? boa noite à professora
48		Andreia à Rita e ago/queria fazer das palavras da professora
49		Andreia as minhas palavras né? gostaria de agradecer a você
50		Rita por toda a sua disponibilidade por toda a sua é:::
51		vontade assim a sua participação nesta pesquisa de forma
52		volUNTária né? e quanto isso alegrou muito o nosso coração o
53		quanto nós ficamos felizes assim quando você aceitou a
54		participar desta pesquisa que a gente sabe que vai trazer
55		grandes contribuições para a nossa área assim de trabalho
56		então muito obrigada mais uma vez pela sua participação tá
57		bom? é: um outro aspecto que eu queria... é::: trazer antes
58		da gente/dois outros aspectos antes de a gente entrar

59		propriamente na entrevista seria que é como eu já havia
60		falado com você Rita anteriormente essa entrevista está
61		sendo gravada para que posteriormente a gente possa utilizá-
62		la né? é: com fins EXCLUSIVAMENTE acadêmicos é: nós vamos
63		utilizá-la para a pesquisa tá bom? não vamos utilizá-la para
64		outras finalidades é: outra questão também é em relação a
65		sua identidade é: ela será preservada nós iremos utilizar um
66		pseudo nome para você no/no/no decorrer da pesquisa para
67		garantir o seu anonimato então você pode ficar à vontade
68		para falar para se expressar porque isso será é: respaldado
69		assim com um pseudo nome no decorrer do texto tá bom?
70	Rita	ok
71	Miriam	ok?
72	Rita	ok sem problemas ((risos))
73	Miriam	é: então para contextualizar um pouquinho né? a nossa
74		dinâmica/essa nossa dinâmica aqui é::: como que a gente
75		chegou até você como a gente chegou até as professoras
76		participantes da pesquisa é: como você sabe né? como você
77		estava lá presente é:: eu fui até/a reunião/a primeira
78		reunião pedagógica da escola né? e APRESENTei a pesquisa a
79		todo o grupo de professores que estava presente então devido
80		à grande extensão de professores que/adesão né? de
81		professores para participar da pesquisa e como nós temos um
82		tempo meio limitado do mestrado nós/eu e a Andreia né? nós
83		conversamos e chegamos à conclusão que iríamos fazer a
84		pesquisa com três professores então pra gente poder chegar
85		até esses três professores devido a essa grande quantidade
86		de professores que aderiram nós criamos alguns critério de
87		seleção assim para a gente poder chegar até esses três
88		professores participantes da pesquisa então os critérios
89		foram os seguintes o primeiro critério foi ser professor do
90		ensino fundamental um o próximo critério foi ser professor
91		REFERÊNCIA da turma não os professores especialistas
92	Rita	ahrã
93	Miriam	o terceiro critério é::foi ser professores dos anos iniciais
94		né? do fundamental um mas do/dos últimos anos quarto e
95		quintos anos não do bloco de alfabetização primeiro segundo
96		e terceiro e o ul/mais um critério utilizado por nós o
97		último mas não o/o menos assim o menor né? foi uma das
98		questões que nós colocamos no questionário na qual a gente
99		é: trazia/fazíamos a pergunta sobre as características do
100		trabalho docente então esse/esses foram os critérios que nós
101		utilizamos pra chegar até as três professoras que
102		participarão aí da nossa entrevista então aí nesse critério
103		nesse bojo você é uma dessas professoras ((falando rindo))
104		que foi selecionada para fazer parte dessa pesquisa tá bom?
105	Rita	ah: tá ótimo
106	Miriam	é: então é: para contextualizar era isso que eu queria dizer
107		e aí Rita é: a nossa entrevista não vai ser um tipo de
108		entrevista é: de perguntas e respostas que a gente/eu vou te
109		fazer uma pergunta ou Andreia vai te fazer uma pergunta e
110		você responde nós vamos é::: fazer né? uma pergunta inicial
111		e a par:tir da sua fala desta pergunta né?/nessa pergunta
112		nós vamos aí é: constituir alguns diálogos tá bom?
113	Rita	ahrã
114	Miriam	ok? então a gente pode começar? pra/nas perguntas?
115	Rita	claro/claro podem
116	Miriam	na pergunta né? vamos lá então Rita nós gostaríamos né?
117		de/que você falasse um pouquinho pra gente como é: a/as suas
118		conDIÇÕES como professora sabe? nesse/em torno da atividade
119		docente nesses últimos meses assim que você tem vivido? como

120		que tem sido isso?
121	Rita	you fala nesses últimos meses assim mesmo esses meses que a gente está em casa ou em sala de aula?
123	Miriam	isso nesses meses/justamente nesses meses a partir desse momento/desse contexto que foi decretado aí a PANDEmia esse distanciamento social esse isolamento social como que tem sido essa sua atividade docente assim sabe? essa sua condição de professora NESTe contexto? you pode ficar à vontade para falar tá?
129	Rita	entendi eu trabalho em duas escolas então a abordagem do meu trabalho docente nestas duas escolas foi de uma forma diferente a:::/a escola da prefeitura eles adotaram depois de um tempo que a gente estava em casa eles começaram a adotar a questão de pedir pra gente preparar atividade pra ser mandada pros alunos só que com diversas coisas que a gente teria que ter cuidado questão de eles não terem internet não terem acesso à tevê não ter/ser muito precário as condições de alguns alunos que a gente não sabia o que podia mandar então quando me foi passado essa/essa missão de fazer eu busquei fazer coisas que poderiam fazer com o que eles tinham em casa tipo assim eram atividades que eles poderiam fazer uma:/um jogo da velha que eu sabia que em sala de aula eles gostavam de fazer no finalzinho da aula no quadro então eu mandei um jogo da velha com temática de pandemia: a de coronavírus jogo da memória eu mandei pra eles... é: textos mandei um livrinho pra eles confeccionarem e tudo mandei para a escola e a escola fez uma seleção do que fosse mais viável e ela mandou pra eles então eu achei assim nesses últimos meses a/a atuação do professor em relação a essa questão de pandemia muito restrita e muito/o assim que chega pra gente nem sempre é o que vai pra casa assim a orientação que chega pra gente nem sempre é a que vai pra lá isso falando da escola na prefeitura essa escola municipal já na outra escola que eu trabalho com: a educação infantil que nós também temos crianças em situação de vulnerabilidade social e tudo a gente tava trabalhando com vídeos/vídeos sem conteúdo sem/a gente grava um vídeo e a coordenação manda o vídeo pra um grupo de <i>WhatsApp</i> dos alunos/das famílias e esses vídeos com temáticas variadas a gente começou fazendo história música depois a gente passou falando de família uma coisa ou outra eu senti uma aproximação melhor com a educação infantil nesse caso do que com as crianças do ensino fundamental primeiro porque eu cheguei na escola esse ano e a gente trabalhou praticamente nem um mês/se bobear não deu nem um mês de trabalho então assim eu tinha um pouco de vínculo com os alunos mas não tinha um vínculo suficiente para ter com eles essa/essa aproximação fora da escola igual eu tenho na outra escola igual assim eu já tô na outra escola há quatro anos eu tenho uma aproximação... melhor com eles do que com esses alunos pra you ter uma ideia eu não/não sei/eu não sei onde moram o que fazem eu só conheço eles na escola mas assim o pouco tempo que ficamos juntos eu consegui perceber uma coisinha de cada então assim quando eu tava preparando essas atividades pra mandar eu pensava assim que esse aqui talvez fulano vai se interessar mais: um pouco com essa aqui não foi uma coisa assim no geral vou fazer/montar um bloco de atividades pra quarto e quinto ano não eu pensava muito direcionado a essa turma então assim eu me senti um pouco restrita do/do trabalho e um pouco às vezes frustrada também porque a gente fica pensando que poderia estar fazendo

181		mais... entendeu? mas por não conhecer a realidade dos
182		alunos a gente não pode ir além não pode avançar porque como
183		a gente sabe a educação é pra todos então a gente tem que
184		fazer uma coisa que todos consigam fazer entende? até mesmo
185		a questão de receita eu fiz um/um/um tanto de receitas que
196		eu coloquei receitas para aquecer o coração aí dei a ideia
187		de quando eles forem fazer essas receitas eles convidarem
188		alguém da casa ou convidarem todo mundo para dividirem
189		porque a gente tava vendo/tem eu coloquei a gente tem
190		assistido muitas reportagens de pessoas que tão dividindo as
191		coisas que tem em casa com o outro que não tem se eu vou ao
192		mercado eu ofereço ao meu vizinho se o meu vizinho quer
193		alguma coisa se eu tô vendo que/que eu tenho aqui na minha
194		casa uma roupa que eu não uso mais eu vou doar aí no final
195		eu coloquei pra gente faz/ser/ser solidário dentro de casa
196		já que a gente não tá podendo sair pra poder exercer
197		essa/essa função de solidariedade vamos ser generoso com
198		quem mora com a gente faça sei lá eu cop/eu coloquei
199		vitamina misto-quente coisa simples
200	Miriam	[ahrã
201	Rita	um copo de vitamina e vamos dividir senta na mesa com a sua
202		família conversa e vai fazendo esse lanche então assim
203		tentando o máximo que eles reaproximem da família até também
204		porque eu não conheço as famílias não conheço o pai de
205		ninguém e pensando na realidade deles e pensando nas coisas
206		que eu também faço e como eu moro com meu avô e com a minha
207		tia eu pensei assim eu adoro no lanche da tarde a gente
208		sentar juntos para ficar conversando/comer alguma coisa e
209		ficar conversando eu acho que isso pode funcionar também lá
210		na casa do fulano na casa do sicrano então assim ao mesmo
211		tempo que eu tentei ir a gente sentiu um freio com a
212		sensação de poder estar fazendo um pouco mais que isso eu
213		senti um pouco travada não poder fazer muita coisa e sem
214		informação também a::: vocês precisam fazer isso mas e como
215		eu vou fazer isso? como que eu vou desenvolver? como que vai
216		ser a resposta? ah não conte com a resposta não conte com o
217		retorno não conte com então isso me deixava um pouco travada
218		até mesmo na educação infantil eu tinha que gravar um vídeo
219		contando estória aí eu gravava o vídeo contando estória a
220		primeira estória que eu contei quando eu terminei eu tava
221		assim desanimada eu falei assim gente cadê o retorno? você
222		senta na rodinha e aí no meio da estória uma criança
223		pergunta mas o que aconteceu isso aí? não tem isso sabe? vão
224		ser eles em casa me ouvindo sem poder interagir comigo então
225		isso assim tava me deixando aí mais pra frente eu já fui
226		acostumando eu tinha que contar a estória em casa eles
227		iam/eu tinha relato de/de que a criança no meio da estória
228		já não queria mais já queria fazer uma outra coisa então
229		assim isso vai deixando a gente/é uma situação diferente.../
230		é uma situação que a gente/eu falei isso esses dias daqui
231		dois anos cinco anos dez anos se isso acontecer de novo a
232		gente já vai ter mais ou menos a ideia do que fazer assim
233		hoje a gente não tem muita ideia do que fazer isso tá dando
234		certo? então vamos continuar assim/não aqui não tá deu
235		certo? então não vamos fazer isso pra tudo tanto para o
236		trabalho docente quanto pra outras coisas do dia a dia
237		entende? então me senti mais ou menos assim tentando fazer
238		alguma coisa mas sem muitos recursos sem muita resposta sem
239		muita orientação porque é novidade pra todo o mundo... deu:?
240		((risos))
241	Andreia	ahrã::((risos))

242	Miriam	deu::: ((risos))ótimo
243	Andreia	ô Rita quando você fala desse sentimento de frustração é:: você pode falar mais um pouco dele assim pra gente? é: mais situações ou exemplificar ou pensar um pouquinho nesse seu sentimento de frustração é: em torno né?/é/é dessa sua condição docente? nesse tempo de pandemia
244		
245		
246		
247		
248	Rita	essa frustração dessa situação que a gente tá passando com isso?
249		
250	Andreia	uhrun
251	Rita	é: então é: a gente falando um pouco desses alunos meus lá/da/ da prefeitura/esses alunos lá da prefeitura a gente tava começando/eu começando a ter um pouco mais de/de/de como é que fala? aproximação deles conhecendo um pouco mais da escola conhecendo eles alguns professores eu consegui me aproximar um pouco mais deles eu se/eu queria estar um pouco mais perto um pouco de/de sei lá não digo um grupo no WhatsApp por exemplo que não é/mas que não é nada legal nada viável não concordo com isso mas isso talvez eu poderia estar um pouco mais perto que um dia lá/lá no meio do/do a gente falando sobre o/o "gentileza gera gentileza" eu levei filme pra eles eu levei folhas pra eles escreverem o que era gentileza uma menina veio falar comigo assim que/que na casa dela tinha acontecido isso e aquilo uma situação muito... constrangedora e na hora assim ela veio me falar que ela fez uma gentileza/me perguntar se aquilo que ela fez/naquele ato era uma gentileza... entende? esse retorno da hora ali porque assim eles falam bastante eles querem falar o tempo todo aí se um tá falando o outro quer falar cala a boca você é sem educação que não sei o que esses momentos assim sabe? pra você da/você não pode falar pra ele calar boca você vai falar com ele você pode por favor dar licença que eu tô falando ago:ra? ensinar isso pra eles ter esse retorno essa/essa roda girando sabe? eu falo eles falam e aquilo ali às vezes eu/levar uma atividade por exemplo e achar que vai ser um máximo e depois voltar pra casa totalmente frustrada a: mas não foi o que eu espera... mas dali eu consegui tirar outras coisas...
252		
253		
254		
255		
256		
257		
258		
259		
260		
261		
262		
263		
264		
265		
266		
267		
268		
269		
270		
271		
272		
273		
274		
275		
276		
277		
278		
279	Miriam	[uhrun:::
280	Rita	não só aquilo que eu tava querendo tirar entende? e até mesmo essa questão que hoje a escola não é só/esse caminho de ensino/ensino eu vou lá pra ensinar pra eles e eles aprenderem eles me ensinando e eu aprendendo tem outras coisas também que às vezes quebra ali o seu dia a sua tarde a sua manhã... você tá toda planejada pra isso e acontece uma coisinha você não consegue/então assim eu passar esse material vídeo qualquer coisa que for e não ter esse retorno pra mim que era o pior... teve um dia que eu cheguei a chorar... eu falei gente: por quê? eu/eu mandava os vídeos no caso da escola da educação infantil/eu mandava os vídeos eu tenho vinte e dois alunos às vezes um aluno me mandava resposta aí eu falei gente o que eu tô fazendo de errado? eu falei gente não é possível... eu tô contando estória eu mudo o cenário eu monto meu quarto tinha dia que tinha escada tinha um monte de coisa e o que que eu tô fazendo de errado que só uma criança se interessou por isso ou talvez nem se interessou foi a mãe que talvez obrigou ele falar alguma coisa ali esse sentido de frustração é essa/é não ter essa aproximação.../essa aproximação deles em todos os momentos que eu queria estar por exemplo tinha coisas que eu poderia/eu falei eu posso fazer isso a:/eu falei/não/por exemplo assim na época de festa junina eu vou mandar uma
281		
282		
283		
284		
285		
286		
287		
288		
289		
290		
291		
292		
293		
294		
295		
296		
297		
298		
299		
300		
301		
302		

303		receita por exemplo de pipoca faça pipoca com a sua família
304		aí uma professora foi me alertou Rita imagina só... uma
305		família que tá passando aperto recebendo cesta básica
306	Miriam	[((comentário inaudível))]
307	Rita	não vai milho de pipoca numa cesta básica eu falei ah aí
308		youê imagina na hora que ela for no mercado ela ficar entre
309		comprar um pacote de arroz e comprar um milho de pipoca...
310		ela comprar um milho só porque você pediu para fazer
311		pipoca... aí eu falei assim é verdade... a gente passa a
312		deduzir que se eu tenho na minha casa um milho de pipoca que
313		sei lá é dois reais/é três reais qualquer uma pessoa pode
314		ter... não/não é assim os meus alunos da manhã/eles ficavam
315		encantados porque eu tenho mania de caneta caneta de tudo
316		quanto é cor e tal aí... as meninas vinham tia você me
317		empresta a sua caneta?/você me empresta a sua caneta? aí eu
318		emprestava aí eu peguei um dia/levei num potinho com um
319		monte de caneta colorida tudo e falei ó isso aqui vai ser
320		pra sala/pra turma toda usar usou... pegou... e depois
321		devolveu pro próximo também poder usar... aí eu preparando a
322		atividade eu pensei nesta atividade aqui a fulana de tal ia
323		querer usar uma caneta colorida que eu tenho lá na sala e
324		que ela não tem no estojo... entende?
325	Miriam	[ahrã]
326	Rita	essa/essa/essa dificuldade de reaproximar isso que eu penso
327		também na volta/eu penso que voltando nunca mais vai ser a
328		mesma coisa e vai ser pior ainda porque a gente vai ter que
329		reaprender a tá na escola/a tá numa sala de aula... sem
330		poder ter essa repro/essa reaproximação direta vai ter que
331		ser uma coisa tipo assim eu lembro até que nos últimos dias
332		a gente tava/eu levei pra eles o/o filme/levei não/a outra
333		professora levou um filme e perguntou se a minha turma
334		queria assistir... eles falaram que queriam... eu falei
335		então termina a atividade e nós vamos assistir o filme... aí
336		quando eles sentaram pra assistir o filme eu sentei e uma
337		menina sentou e deitou no meu colo/ela deitou aí eu fiquei
338		fazendo carinho no cabelo dela aí passou uma pessoa da
339		escola e falou comigo não: não deixa não eu falei o que?
340		eles tão perto assim não deixa não eu falei... ela só deitou
341		tá no meu colo eu peguei e falei assim pra ela... Jussara
342		fica aqui/senta aqui eu vou ali e já volto... quando eu
343		voltei eu troquei de lugar tanto pra não contrariar a pessoa
344		que pediu e pra não/ela não achar que eu não queria/eu falei
345		gente o que que tem demais assim ((fala rindo)) é: uma
346		menina deitar aqui só porque tá assistindo um filme... ela
347		tava à vontade/ela encostou em mim e eu deixei...
348		nã/nã/nã/não deixa... eu falei gente eu não entendi então
349		todas essas questões que a gente tem... esse contato... essa
350		aproximação... isso que me deixou frustrada em ter que
351		desenvolver coisas sem ter respostas entendeu?/sem ter uma
352		resposta às vezes/às vezes tem... às vezes não tem/mas não
353		tem aquela resposta que a gente vê às vezes a gente vê em
354		sala de aula num olhar...
355	Miriam	[uhrun]
356	Rita	numa postura... numa fala... que às vezes assim na hora que
357		eu tava falando lá da gentileza: o outro não foi gentil mas
358		dois dias depois ele resolveu ser gentil porque lembrou do
359		que falei há dois dias atrás: entende? é isso que tô
360		sentindo falta/é esse retorno...
361	Andreia	ô Rita: duas vezes assim na sua fala você menciona um toque
362		de uma professo:ra né?/um comentário de uma professo:ra ou
363		uma coisa assim que vocês meio que puderam conversar ou

364		enfim dividir... como é que foi é: na elaboração dessas
365		ativida:des... né? na organização disso tudo a questão do
366		trabalho coletivo/como é que você vivenciou essa dimensão do
367		trabalho coletivo? até no que se refere como era antes...
368		como que ficou depois... que que você tem pra dizer/as
369		contribuições ou não disso/com é que/o que você tem a dizer
370		em torno disso pra gente?...
371	Rita	assim... com essa escola que eu estava a pouco tempo... eu
372		tive:... eu conse/eu consegui um contato com uma moça que
373		entrou JUNto comigo/essa contratação que você encontra uma
374		pessoa lá então eu/eu mais ela assim/a gente trocava muita
375		ideia/muita coisa... as outras pessoas que já estavam mais
376		antigas na esco:la/alguma coisa assim não era tão difícil
377		como outras vezes eu encontrei se eu precisasse de alguma
378		coisa eu poderia procurar que eu encontraria uma resposta
379		mas assim... não encontrei uma pessoa que viesse até a mim e
380		falasse a você precisa de ajuda com isso/alguma coisa pra
381		aquilo? na verdade eu encontrei uma pessoa só que nem é
382		docente que ela foi muito solícita tava sempre lá falando:
383		de alguma coisa elogiando o trabalho/alguma coisa assim
384		diferente de outros lugares que eu já fui que as pessoas
385		tipo assim você tá fazendo uma coisa a mas isso não vai dar
386		certo nessa escola não que não sei o que sabe? você mal
387		chegou:/você tá tentando inovar e a pessoa vem falando que
388		não... com a escola que eu trabalho que já tem mais tempo
389		que eu já conheço todo o mundo praticamente: é bem diferente
390		porque eu trabalho com a turma de infantil quatro que é
391		primeiro período e eu tenho mais duas professoras que
392		trabalham junto comigo/elas têm a turminha delas de primeiro
393		período então a gente trocava ideias: o tempo inteiro... a
394		gente tem um grupo ah eu tô pensando em fazer isso ah mas
395		que tal? a gente pode trocar por isso que que você acha? ah
396		essa ideia é bo::a então a gente tinha um diálogo maior...
397		pra fazer esse trabalho em casa e enviar pros alunos no/na
398		escola da prefetu:ra eu senti um pouco mesmo porque a gente
399		tinha um respaldo mais da coordenação e todas às vezes que
400		eu fui procurar a coordenação para tirar dúvidas ah: mas eu
401		não sei/eu vou ver então com fulano e te dou a resposta e eu
402		não sou de esperar/eu não gosto de ficar esperando: se eu
403		quero fazer hoje eu tenho que fazer hoje aí eu fui fazendo
404		fazendo fazendo fazendo ah é isso que você precisa? ah é
405		isso mesmo que eu queria então porque que não me falou antes
406		que queria isso: e tal:? eu si/sim/não sei se é por conta de
407		pouc/pouco tempo de convívio que foi bem pouco então assim
408		eu não tive muito tempo de conhecer: mais as pesso:as de
409		conver:sar um pouco mais porque cada escola é uma realidade
410		totalmente
411	Miriam	[uhrun
412	Rita	diferente a gente entende isso e não sei se realmente é a
413		cultura/já é o costume da escola ser mais assim/mais fechado
414		em relação a troca de ideias ou só troca uma ideia se a
415		gente for procurar: ou só uma pessoa tem costume de ir
416		voltar fazer essa pon:te e tal mas a tarde a gente tem uma
417		total liberdade eu troco tanto ideias com essas duas
418		professoras tanto com a Paula que trabalha numa turma
419		totalmente diferente da minha que é infantil cinco mas a
420		gente troca muita ideia/muita ideia muito mesmo e com a
421		Raine também que ela trabalha num outro colégio outra
422		realidade/outra coisa mas assim tem dia que a gente senta eu
423		e elas assim só pra trocar ideias de escola/coisas de escola
424		tô pensando em trabalhar isso que que você acha? ah faz

425		isso/faz aquilo ah esse livro aquele ali eu tenho eu não
426		tenho eu te empresto: sabe? eu tenha essa questão/essa/eu
427		gosto muito dessa troca de ideia eu tenho uma aceitação
428		assim muito boa com isso a pessoa chegar e falar assim ah
429		mas o que que você acha de trocar isso aqui? eu penso/olho e
430		falo vai dar certo mas depois eu vejo que deu certo que a
431		gente conhece que tem gente que é muito fechada ah meu
432		trabalho é assim... eu vou fazer assim não quero palpite não
433		quero nada e vai dar certo assim... eu me considero uma
434		pessoa bem aberta e bem/com essa troca de/de ideias né? na
435		docência:...
436	Miriam	Rita em rela/você falou aí de/dessa experiência nessas
437		atividades assim dessas duas escolas né? tanto na prefeitura
438		quanto na outra... em relação a essa elaboração desses
439		materiais/dessas atividades pra escola da prefeitura nesse
440		contexto que nós tivemos de elaborar atividade para o
441		kit/elaborar material pro Facebook em relação a:/até mesmo a
442		rede né?/a elaborar material pra alimentar o/o Cadinho de
442		Prosa como que você se viu assim nessa situação/na
443		elaboração dessas atividades NESTe contexto da rede
444		municipal?...
445	Rita	perdida... ((risos)) eu me vi bem perdida porque é/é o que
446		eu falei no início a falta de informação concreta/informação
447		certa você vai fazer isso entende? eu preciso disso com isso
448		e com aquilo e a minha:/outra coisa também que eu me vi
449		coisa/ nem tudo que você vai produzir/que você vai ter
450		trabalho para fazer não vai ser colocado em prática não vai
451		ser passado na tevê não vai pra casa do alu:no não vai pro
452		Facebook nem tudo isso que você tá preparando/que você tá
453		tendo trabalho corre o risco/ de tudo que você fez não sei
454		se a expressão certa é não ser bom o suficiente pra ir
455		adiante e eu senti também uma:/uma: diferença muito grande
456		de uma escola pra outra a gente conhece várias pessoas então
457		escolas que tão fazendo totalmente diferente que têm
458		informações a mais que a gente não tem sabe? então assim ah
459		a escola tá fazendo assim assim e assado aí depois de duas
460		ou três semanas que chega essa informação pra gente ah vocês
461		vão fazer isso... isso eu já sabia de muito tempo atrás de
462		outro lugar/de outra escola de outra experiência então eu me
463		senti perdida... porque eu sou muito organizada eu tenho uma
464		questão de organização muito forte que é uma coisa minha
465		então assim se eu sei que eu tenho que fazer um vídeo com o
466		tema meio ambiente e com esse vídeo eu tenho que abordar a
467		àgua planta e o/o/o sei lá/os animais tudo no mesmo vídeo
468		com todas essas informações com tanto tempo... eu vou enviar
469		pra tal pessoa eu consigo ir mais adiante agora ah você vai
470		fazer um vídeo mas tema? ah não tem tema você vai escolher
471		assim assim assado... vai ter conteúdo? não vai ter? vai ter
472		alguma coisa?/vai passar alguma atividade? não vai passar?
473		então assim eu preciso de coisas mais elaboradas pra eu
474		conseguir desenvolver o/o trabalho não assim me recusar a
475		fazer... ah então assim eu não vou fazer ou fazer mal feito
476		só por obrigação mas eu preciso de uma coisa mais concreta:
477	Miriam	[uhrun
478	Rita	eu Rita/eu gosto de coisas mais: certas assim né?
479	Miriam	[sim
480	Rita	mais pontuais é isso que você precisa fazer pra não ter que
481		voltar ah mas não era isso/faz de novo
482	Miriam	[uhrun
483	Rita	entende?
484	Miriam	entendo

485	Rita	[é isso que/é esse tema com tanto tempo você vai ter isso
486		de recurso e ponto envia pra fulano de tal... aí eu consigo
487		caminhar se não tiver isso eu demoro pra fazer toda essa
488		construção que poderia ser uma coisa... me/melhor passada
489		pra gente/passar melhor pra gente... pra gente não ter tanto
490		trabalho na hora de fazer entende?
491	Miriam	[uhrun
492	Rita	pra gente produ...
493	Miriam	[entendo... você mencionou aí Rita que é:/essa
494		questão da sua relação é: do seu trabalho/da sua
495		atividade/das atividades que eram propostas a você em
496		relação a outras escolas como que isso chegava pra você/na
497		sua escola? como você via isso chegando em outras escolas?
498		esse modo de fazer/essas ações e essa falta de orientação:
499		né? enfim mo:do de fazer as atividades como que você vê isso
500		assim/encara isso pra você/no seu agir docente assim/como o
501		seu trabalho? você vê isso positivo negativo? como que você
502		vê isso assim? a/essa comparação né? essa relação assim
503		né?...
504	Rita	eu vejo isso de uma forma negativa... que eu acho que
505		poderia ser melhor trabalhado por quê? porque eu acho que...
506		uma vez que as informações são passadas todas do mesmo jeito
507		para todas as escolas municipais tudo ensino fundamental ou
508		educação infantil... se a informação/ela é passada de uma
509		forma certa pra todo mundo ninguém fica ou na frente ou
510		atrás não é uma competição mas não fica aquela coisa: eu vou
511		descobrir só depois que tenho que fazer isso sendo que
512		fulano já sabe que tem/tem que tá pronto/alguma coisa assim
513		entende? eu encaro isso como uma forma negativa por quê?
514		exemplo... eu vi situações de escolas/de professoras que
515		estavam dando aulas via <i>WhatsApp</i> /grupo de <i>WhatsApp</i> com
516		alunos é:/de a gente dá aula de oito ao meio dia de oito ao
517		meio dia todos os dias... passando conteúdo:
518	Miriam	[na rede municipal?
519	Rita	na rede municipal
520	Miriam	uhrun
521	Rita	eu vi essa situação de uma conhecida muito próxima que ela
522		falou comigo assim nossa: agora eu tenho que dar aula eu
523		falei assim mas você tá saindo pra dar aula? não: eu dou
524		aula no grupo eu tive que comprar um celular no:vo um <i>chip</i>
525		no:vo pra eu não usar o meu pra eu não ter o meu contato com
526		os alunos e eu dou aula todos os dias com horário de
527		interva:lo como se eu tivesse na escola... eu falei ué mas
528		na escola que eu tô não tá acontecendo isso até porque foi
529		falado pra gente que não iria acontecer dessa forma... aí eu
530		comecei a questionar ela mas todos os alunos participam?
531		nã:o não participam todos eu falei mas você concorda comigo
532		que isso tá errado? porque se a educação é para todos tem
533		que ser a mesma condição pra todo mun:do... mas é a
534		orientação da escola aí mais pra frente a gente vê uma outra
535		eu tive/a gente teve uma reunião se não me engano até essa
536		data uma outra escola que já tinha ci/quatro ou cinco
537		reuniões pra resolver coisas... da escola/coisas aleatórias:
538		mas eu falei gente você já teve cinco reuniões? eu só tive
539		uma reunião que eu nem considerei reunião porque foi uma
540		hora/uma hora e dez e a gente não teve palavra foi só
541		informação informação e recado recado recado eu falei ué mas
542		entende? essa/essa diferença de um lugar pro outro/de
543		uma:/de uma: gestão pra outra que foi que/que me deixa às
544		vezes encabulada com uma coisa assim aí: a: gente teve a
545		última reunião a vocês vão preparar um vídeo e esse vídeo

546		vai ser direcionado pra to:dos os alunos da rede ele vai ser
547		passado num canal de tevê: e mesmo se a aula voltar como a
548		gente não vai ter todos os alunos em sala de aula vão/vai
549		ser rodízio então o aluno que tiver em casa ele vai tá
550		assistindo esses vídeos: aí eu fiz o questionamento... ué
551		mas todos os vídeos vão passar? NÃ:O vai passar pelo crivo
552		da secretaria então pode ser que seu vídeo não apareça na
553		televisão pá-rá-rá pá-rá-rá pá-rá-rá passou... aí eu fi/isso
554		you vai ter que passar pra gente em agos:to depois que
555		passar as férias fiquei com isso na cabeça... quando foi
556		esses dias no período de férias a minha/uma conhecida também
557		tá dando aula na prefeitura falou não porque a direção fez
558		uma reunião/pediu uma reunião agora eu falei mas nas férias?
559		é/perigando de a gente não ter contrato/alguma coisa pediu
560		reunião? é pediu reunião pra que? pra falar que a gente vai
561		ter que produzir conteúdo que vai passar na tevê que não sei
562		o que eu falei ó mas isso já/já tô sabendo/eu já tô sabendo
563		disso ((fala rindo)) antes de a gente entrar de férias então
564		essa/essa falta de organização de informações: de um lugar
565		para o outro sendo que é tudo escola municipal entende?
566		porque não é só isso/a gente entende que não é só isso que é
567		diferente mas acho que nessa situação que fica um disse me
568		disse um a escola tal com escola de lá a escola daqui fez um
569		kit a escola de lá fez um kit com mais coisas a de cá pediu
570		aluno pra buscar na escola a de lá entregou eu acho que
571		tinha que ser uma coisa mais concreta/mais pra todo mundo do
572		mesmo jeito
573	Miriam	[sim
574	Rita	até mesmo pros alunos não se sentirem diferenciados
575	Miriam	[sim
576	Rita	porque você imagina se o/o aluno da escola tal que tava
577		tendo aula pelo <i>WhatsApp</i> conhece um aluno meu ele fala é mas
578		minha professora não tava me dando aula pelo <i>WhatsApp</i>
579	Miriam	[uhrun
580	Rita	eu poderia muito bem tá tendo aula pelo <i>WhatsApp</i> /eu quero
581		ter aula pelo <i>WhatsApp</i> ele não vai imaginar que aquilo ali
582		talvez não tá uma coisa certa de ser feita ele só tá vendo
583		que o outro tem/até mesmo as famílias/as mães ah mas meu
584		filho não tá tendo aula nã:o ah/mas o meu tá: e tá lá no
585		celular todos os dias de manhã ele acor:da e vai pra aula no
586		<i>WhatsApp</i> e o outro não tem aí como é que fica essa
587		desigualdade:?: entende? essa discrepância de uma coisa pra
588		outra? é isso que eu achei um ponto negativo nessas decisões
589		entende? por ser uma coisa grande o município é uma rede
590		mui:to ampla é muito grande eu acredito que tinha que ser
591		mais organizado...
592	Miriam	Andreia?
593	Andreia	ô: Rita é: agora vamos assim é: ampliAR um pouco esse olhar?
594		e essa reflexão? no sentido de a gente pensar: um pouco nos
595		discur:sos: que você teve acesso né? nas falas/nos textos
596		publicados em torno do trabalho docente não só no trabalho
597		docente do professor da prefeitura mas né? no Brasil: enfim
598		de um modo mais geral: é::: como que/você teve acesso a
598		alguns desses discursos? isso te incomodou? isso te
599		acolheu:?: enfim como que você/o que você percebeu nos
600		discursos produzidos nas lives não sei se você teve contato
601		com alguma delas em torno do trabalho docente é::: nesses
602		últimos tempos?...
603	Rita	sim é: a primeira coisa que me espantou muito/a primeira
604		coisa que eu fiquei muito impacta:da foi com as aulas
605		remotas na educação infantil... porque eu já trabalho com a

606		educação infantil desde quando eu formei quando eu estudando
607		eu já tinha estágio na educação infantil então a gente
608		entende que a educação infantil é uma coisa muito ali ó de
609		dia a dia contato aquela coisa quando eu me deparava com
610		alguns <i>stories</i> no/no/no <i>Instagram</i> /alguma coisa ah: hoje eu
611		vou dar aula para a educação infantil pelo/ <i>on-line</i> /pelo
612		telefone/pelo celular pelo computador eu fala/eu pensava
613		como? eu ficava pensando nos meus vinte e dois alunos e eu
614		na tela de um computador: e:/e tendo de dar conta de todos
615		ali olhando aquilo tudo/pensando eu fiquei pensando como? aí
616		eu pensei gente é ou pode ter uma coisa muito desenvolvida
617		que vai realmente abranger todos os alunos da educação
618		infantil da mes:ma forma certo que em sala de aula às vezes
619		a gente não consegue abranger todos
620	Miriam	[ahrã
621	Rita	a gente faz um máximo a gente tá presente... a primeira
622		coisa que me assustou foi a educação infantil e eu tenho uma
623		priminha de dois anos ela tá na escola ela tem atividades
624		toda semana em casa um dia eu resolvi pegar o bloquinho de
625		atividades dela DOIS ANOS quando eu vi a/trei:nar TREINAR eu
626		já fiquei/ eu já achei esquisito treinar: a coruja das
627		vogais eu falei VOGAIS? eu falei espera aí ela tem DOIS ANOS
628		eu falei não tá/isso aqui não deve tá certo ORGANIZAR os
629		números de um até DEZ: eu falei O QUE? aí eu falei assim
630		((fala rindo)) gente é educação infantil mas o que que eu
631		senti muito nisso? a cobrança das famílias em escolas
632		particulares
633	Miriam	[((sussurro inaudível))
634	Rita	a família cobra eu tô pagando mensalidade então eu quero o
635		meu filho produzindo então as professoras às vezes sem muita
636		orientação manda pra casa aquele monte de coisas ou dá uma
637		aula no computador: ou dá um vídeo/ou alguma coisa pra poder
638		suprir o tempo que eles estariam em sala de aula que não é a
639		mesma coisa de tá presente no/de suprir um momento que tava
640		em sala de aula que não é a mesma coisa de tá em casa e eu
641		tentando passar as orientações eu tenho o relato de uma
642		amiga que está dando aula TODOS os dias pra edu/segundo
643		período que compete à educação infantil que ela fala assim
644		que ela tenta fazer o máximo de coisas em pé porque as
645		crianças não param sentadas/que elas estão em ca:sa elas não
646		param sentadas
647	Andreia	[ahrã
648	Rita	que elas querem levantar o tempo inteiro aí ela fala assim
649		como é que você faz isso? é em pé/eu fico em pé: que aí eles
650		vão entender que eles também podem ficar em pé eu vou
651		falando e eles vão fazendo as coisas em pé... eu falo mas na
652		sala eles não sentam? senta mas aqui não tá dando eu fico
653		com duas aulas
654		[((sussurro
655		inaudível))
656	Rita	que não dava/não dava pra poder fazer isso entende? eu vi
657		também essa questão por exemplo ensino médio... a
658		desigualdade muito grande por quê? várias reporta:gens em
659		Jornal Nacional: a gente lendo várias coisas de alunos de/do
660		estado e município sem/zero acesso a nada da educação aquela
661		coisa eu preciso estudar para o ENEM eu não sei como é que
662		eu vou fazer... e alunos de escolas particulares tendo
663		aula... horário normal: professor ali: interagindo como se
664		fosse <i>youtuber</i> o meu tio fala muito isso é: eles estão
665		reduzindo o nosso trabalho/o nosso trabalho docente como se
666		a gente fosse um <i>youtuber</i> como qualquer <i>youtuber</i> o aluno

667		pode colocar ali uma aula de matemática com equação sei lá o
668		que qualquer <i>youtuber</i> dá essa aula e estão reduzindo o
669		trabalho do professor a isso e assim eu sou/como sou de uma
670		família de professores e a gen/eu tô fazendo isolamento
671		aqui com o meu tio que mora ao lado e o meu avô: e o meu tio
672		sempre fa:la/ele fala assim é: esse momento que a gente tá
673		passando é um momento ótimo para REVER as questões
674		educacionais o aluno ele tá em casa para:do o que tá
675		servindo pra ele a equação que ele aprendeu lá no segundo
676		ano? na:da enquanto ele tá em casa mas o que/o que tá
377		servindo pra ele uma aula que ele teve de política
678		social/alguma coisa assim envolvendo uma política atual
679		quando ele vai sentar para ver o Jornal Nacional com a
680		família? serve muita coisa porque ele vai saber dialogar com
681		aquilo ali/ele vai saber conversar então REPENSAR as
682		questões edu/educacionais eles só pensam como a gente vai
683		voltar? como a gente vai voltar? como a gente vai voltar?
684		pra ter os alunos na escola mas não pensando que isso mudou
685		demais o cenário escolar/o cenário educacional: mudou muito
686		então assim ao mesmo tempo que eu quero estar na escola/eu
687		tenho medo de estar na escola de novo porque é/é questão de
688		saú:de é questão de cuidado e é questão educacional também
689		as crianças vão voltar para a escola totalmente/educação
690		infantil no caso agitadas sabe? querendo aquele convívio
691		querendo aquela escola aquele parquinho aquela sala e/e ao
692		mesmo tempo sem poder ter contato/ao mesmo tempo tendo que
693		colocar as coisas em dia ah a gente tá com conteúdo
694		atrasado
695	Andreia	[ahrã
696	Rita	a gente não tá com conteúdo atrasado: o tempo que foi pra
697		dar esse conteúdo foi lá em maio então agora a gente vai ter
698		que ver alguma coisa pra essas crianças ficarem aqui até o
699		dia que a gente for repor ainda tem isso ainda... a gente
700		vamos repor o dia que estamos em casa... como que vocês vão
701		fazer isso pra concluir o ano letivo? não sei... hoje mesmo
702		eu perguntei pra um/tem alguma novidade? alguma coisa? nã:o
703		não tem nada... então assim e toda vez que eu vejo live que
704		fala disso: curso ih vai ter um curso um negócio no <i>youtube</i>
705		alguma coisa eu/eu mando pra todo mundo tudo quanto é coisa
706		de escola que eu conheço pra todo mundo ter o conhecimento
707		de que não vai ser assim a tá liberado amanhã todo mundo na
708		escola... não... não vai poder ser assim você vai ter que
709		colocar todos os funcionários no mesmo dia numa reunião pra
710		explicar pra eles como que vai ser daqui pra frente o que
711		que vai acontecer... pra saber quem é grupo de risco quem
712		não é como que você vai lidar com aluno o que que vai mudar
713		na limpeza o que/porque a escola não é simplesmente você
714		ENFIAR a criança lá dentro/depósito de criança/vai enfiando
715		as crianças lá pra dentro e vão ver como é que faz... não... tem todo esse convívio e isso que me deixa assim... às vezes
716		apavorada essa vontade de ah eu tenho tanta vontade de tá na
717		escola mas eu queria tá na escola como eu tava antes lá em
718		fevereiro eu não queria agora não sei como que vai ser mas
719		uma vez eu gravando vídeo não tava dando certo aquela coisa
720		eu peguei e falei assim pelo amor de Deus eu prefiro muito
721		mais vestir meu uniforme panhar o ônibus e ir lá pra escola
722		ficar lá até às cinco e meia... despeço das crianças e
723		volto pra casa porque eu já não tava dando conta daquilo
724		mais e o trabalho que eu/eu assim/trocando experiências com
725		outras professoras o trabalho que eu fiz foi o mínimo e foi
726		muito simples e tem gente que realmente está dando AULA...
727		

728		sabe? remota todos os dias com horário horário de intervalo
729		com horário/com livro com caderno com conteúdo eu falei
730		assim então o que eu fiz ali foi mais uma questão de não
731		perder o vínculo com os alunos... não foi uma questão mesmo
732		de sala de aula a mas como é que vai ser? não sei depois...
733		esquece o como é que vai ser e pensa no agora no hoje
734		entende? como que a gente vai fazer para sair disso?
735		conscientizar as pessoas pra sair disso... porque às vezes
736		por exemplo eles tão em casa... até mesmo essa questão da
737		conscientização não sair de casa usar a máscara tomar
738		cuidado os idosos essas coisas muitas crianças não
739		sabem/muitos alunos não sabem até isso mesmo vai/mas aí sabe
740		fazer/sabe a diferença numa resenha pra um resumo sabe fazer
741		aquilo escreve uma redação que é uma beleza mas ainda não
742		sabe o porquê tem que usar máscara na hora que tá saindo na
743		rua... então é esse repensar a educação depois quando voltar
744		são umas coisas assim que tão me fazendo refletir cada vez
745		que eu leio ou eu assisto ou eu converso com alguém sobre
746		questão/questões escolares... diante da pandemia...
747	Andreia	Rita: é: uma outra questão: que você menciona e eu queria
748		pensar um pouco mais com você tá? mas assim pra gente olhar
749		agora... o que que é essa experiência né?/o que que é essa
750		vivência que você tá tendo agora... e aí assim eu queria
751		pensar tanto no/você Rita né? que aprendizagens você tá
752		tendo é: e que você acha que você pode levar: pra futura
753		professora Rita e também nesse contexto que você acabou
754		tocando um pouquinho ago:ra pra perspectiva do trabalho
755		docente como um todo que aprendizagens a gente... pode tirar
756		também? tanto pra você Rita quanto um aprendizado para o
757		trabalho docente no futuro né? a partir dessas experiências
758		aqui na pandemia?...
759	Rita	sim é::: eu pa/como a maioria das pessoas eu passei
760		aniversário em questão nesta época de pandemia... ah e eu
761		sempre adorei fazer aniversário e tal resumindo... chegou
762		assim faltando dois dias para o meu aniversário e eu
763		começava a contar no início do mês eu faço dia dezessete dia
764		primeiro eu já tava contando quantos dias que faltava... eu
765		me sentei minha tia falou assim seu aniversário é depois de
766		amanhã né? eu falei é? ela falou é... aí eu me refiz a
767		seguinte reflexão com isso tudo que tá acontecendo eu vi que
768		o que eu preciso tava próximo de mim eu não precisava de
769		festa eu não precisava de ganhar presente eu não precisava
770		de receber um presente de/que ia vir lá de não sei aonde eu
771		não precisava ficar chateada porque o fulano não lembrou eu
772		estava em casa: numa situação que eu não gosto de usar essa
773		palavra privilegia:da mas assim com a minha família que é
774		meu avô e minha tia... minha mãe tá na casa dela com meus
775		irmãos... a gente tem... o alimento saúde água luz uma
776		internet uma música uma tevê e assim aquilo ali durante/por
777		dois meses tava me bastando eu não precisava de mais nada do
778		que aquilo então o que me ensinou muito tudo isso foi a
779		gente aprender a viver com o simples: com o pouco que a
780		gente às vezes tem entendeu? a gente tentar não/às vezes a
781		gente quer muito mais a gente quer correr demais a gente
782		quer tá lá na frente e esquece de viver o agora/o que tá
783		acontecendo agora a gente tá travado sem poder tá fazendo
784		muita coisa mas com isso a gente tá aprendendo a se virar...
785		eu tô aprendendo a me virar outro dia eu vi a menina numa
786		chamada de vídeo eu falei o que que é isso no seu quarto? ah
787		é um quadro... um quadro de escola eu tive que comprar
788		porque eu tô dando aula o quadro tá aqui no meu quarto eu

789		falei mas ué gente um quadro no meio do quarto? então as
790		pessoas teve que aprender a se virar... e aprender que
791		muitas coisas podem acontecer em ambientes diferentes e
792		outras não/outras coisas não... eu posso assim antigamente
793		para a gente se divertir na sexta-feira à noite o tal sextou
794		a gente tinha que ir para um barzinho agora a gente se
795		diverte em ca:sa pede as coisas em casa e com a família em
796		casa ah a festa junina tinha que ter o convívio agora faz a
797		festa junina on-line... entende? cada um na sua casa pá-rá-
798		rá então essas coisas simples assim que/que eu/que eu tava
799		aprendendo a valorizar um pouco mais/a dar mais valor para
800		essas coisas e pra minha prática como docente é: mesmo essa
801		questão que eu já falei a passar mais pros alunos valores
802		questões mais sociais principalmente a educação infantil não
803		ficar presos em conteúdos porque eles vão continuar
804		crescen:do eles vão continuar aprenden:do e isso que eles
805		entre aspas perderam todos esses meses é::: vai fazer a
806		diferença pra vida deles? vai mas não tanto quanto o/o
807		contato que a gente tem em escola o convívio que a gente
808		tem em escola é::: essa questão familiar: porque eles estão
809		muito mais próximos da família tinha gente que só via os
810		pais no domingo por exemplo nem nos sábados às vezes...
811		agora eles tão ficando em casa direto com a família...
812		família não dando conta às vezes ah eu já não aguento
813		mais::: fulano tá/eu escutei outro dia fulano tá
814		insuportável eu falei ((rindo)) é seu filho eu pensei se seu
815		filho tá insuportável imagina quem vai aguentar? ((rindo))
816	Miriam	aí a/esse convívio dentro da esco:la como docente eu
817		enxergar isso dá mais valor a essas questões lúdicas
818		próximas é: e menos conteúdo principalmente pros
819		pequeninhos que os grandes às vezes a gente precisa dá
820	Rita	conta de uma coisa pra passar igual eles falam passar de ano
821		e vai passar de ano? vai passar vai passar de dois mil e
822		vinte pra dois mil e vinte e um aí o que ficou dele ali pra
823		conteúdo pra alguma coisa aí vai de aluno pra aluno... vai o
824		que que eles fizeram em casa vai o que/tudo isso sabe? que
825		essa questão de pandemia deixou foi mais ou menos isso...
826	Miriam	Rita você tá falando desse contexto de pandemia de seu
827		trabalho aí né? essa/essa questão assim desse momento/dessa
828		pandemia isso afetou assim de alguma forma a sua maneira
829		assim de compreen:der e ver o trabalho docente?...
830	Rita	um pouco... sim: afetou um pouco sim primeiro por ver que
831		muitas pessoas só sabem desenvolver o trabalho docente em
832		sala de aula... fora sala de aula não consegue desenvolver
833		muita coisa... outro lado que eu pude pensar:: é mesmo essa
834		questão do/do/da proximidade: entendeu? essa proximidade da
835		escola do profe/porque a educação pensando do lado que a
836		educação não se dá só dentro da escola entende? porque aí eu
837		vejo os pais falando ah agora eu vou ter que dar aula para o
838		meu filho... que aí assim pega um papel que é da escola/do
839		professor e passa para a família em casa a você vai ter que
840		ensinar seu filho agora a fazer essa letra cursiva/essa
841		coisa toda... entendeu? eu acho que afetou mais ou menos
842		indo por esse lado... deu pra você compreender mais ou
843		menos?
844	Miriam	sim sim deu deu
845	Rita	pelo menos assim
846	Miriam	entendi... e aí nessa relação de/de/da atividade assim
847		quando você vai preparar uma atividade quando você é::: vai
848		realizar né? essas atividades que são propostas pra você na
849		escola o que que te motiva mais assim? a realizar/a preparar

840		essas atividades que a escola lhe propõe? é a escola/a
841		instituição assim por exemplo eu tenho que produzir porque a
842		diretora me pediu porque eu te/o Cadinho de Prosa vai
843		precisar desse material? ou são os alunos? ou tem alguma
844		outra coisa que te motiva a fazer/a produzir essas
845		atividades?...
846	Rita	sempre... qualquer atividade planejamento projeto eu penso
847		nos alunos... sempre eles vêm depois eu vou pensar na
848		realidade da escola/penso na realidade da escola porque a
849		gente pensando nos alunos a gente pensa na realidade deles
850		porque eles estão dentro da escola mas primeiro eu sempre
851		penso neles como que isso vai impactar:? como que isso vai
852		ficar pra eles? o que eles vão encarar isso? o que que eles
853		vão levar desse/desse projeto/dessa atividade lá na frente:?
854		como que vai ficar? como que eu vou desenvolver pra eles e
855		com eles? é sempre muito direcionado para os alunos... tanto
856		para educação infantil quanto para o ensino fundamental/prá
857		qualquer um dos dois...
858	Miriam	sim... Andreia?
859	Andreia	então... eu/eu acho que assim/eu esgotei aqui um pouco as
860		questões eu acho que a Rita já contemplou né?... é:
861		bastante::: questões talvez uma última questão Rita é: pra
862		gente finalizar: um pouco dessa questão das mídias: como que
863		you têm visto essa inserção das mídias digitais né? ou da
864		tecnologia como um todo é: como possibilidade assim do seu
865		trabalho atual e futuro?...
866	Rita	eu costumo trabalhar em sala de aula mais com essa questão
867		de mídia música: e vídeo: e às vezes foto eu não vou muito
868		além disso não até porque eu nunca trabalhei num/num/num
869		contexto educacional/numa escola por exemplo particular: que
870		tenha mais que isso/que me ofereça mais que isso:
871	Miriam	[uhrun
872	Rita	a gente sempre teve que se virar mais com isso do que a
873		gente vem encarando/desde que estudo que a gente sempre vem
874		trabalhando com música com fotografia às vezes um jornal ou
875		às vezes uma coisa assim... eu considero isso uma coisa
876		boa/positiva pra sala de aula mas que vai ter que ser
877		ponderado porque não é a mesma coisa um aluno assistir uma
878		aula em casa e ele assistir essa aula em sala de aula não é
879		a mesma coisa eu tocando nessa questão de rodízio ah um
880		mesmo tempo que você vai tá dando uma aula aqui pra quinze
881		alunos vai ter quinze em casa assistindo na tevê que vai ter
882		um vídeo que vai passar pra eles e esse vídeo vai ser
883		conteúdo tal pra aula... não é a mesma coisa pro aluno que
884		vai tá na sala de aula e pro aluno que vai tá em casa então
885		é questão mesmo de ponderar: saber o quando eu vou usar?
886		porque que eu estou usando? pra que que eu tô usando? com
887		qual objetivo? entende? depois que/que a gente tiver com/não
888		normalizado porque a gente acredita que não normalize mas
889		depois que a gente tiver esse retorno: muitos professores eu
890		acredito que vão falar assim nossa mas eu fiz tantos vídeos
891		em ca:sa pode ser que eu possa usar um vídeo desse aqui um
892		dia na minha aula pra me dar uma descansada por exemplo...
893		hoje eu vou levar aquele vídeo que eu fiz quando eu tava lá
894		na minha casa na época de pandemia vai ter que tomar muito
895		cuidado com isso porque igual eu falei o objetivo o por
896		quê? o pra que? o como que vai ser feito isso? porque não
897		vai ser simplesmente colocar o vídeo ali e os alunos vão
898		assistir que não vai ter aquele/e depois? que que você vai
899		fazer depois desse vídeo? porque depois eles desligavam ali
900		o celular e iam fazer o que tinham que fazer em casa aí eles

901		estão na escola e você vai fazer o que? entende? então ao
902		mesmo tempo que é positivo tem que tomar muito cuidado...
903		pra não cair depois totalmente em/nessa imersão de coisas/de
904		vídeo de mídias eu/eu gosto muito dessa questão de internet
905		hoje é muito fácil você baixar um vídeo baixar uma música:
906		você tirar uma foto do aluno num dia noutro dia você já
907		leva ela revelada pra escola pra fazer um trabalho/alguma
908		coisa só que eu gosto de puxar mais pro simples/pras coisas
909		mais simples do que levar pra essa coisa mais digital/mais
910		elevada mais tudo... eu queria ser um pouco mais digital com
911		essas coisas igual pra poder editar vídeo eu demorei séculos
912		mas eu queria ser um pouco mais mas eu acredito no trabalho
913		mais manual: mais cara a cara ali mais tete a tete/aquela
914		coisa mais perto do que a questão de/de vídeos e mídias
915		áudios e/e/e várias coisas assim...
916	Andreia	muito bem Míriam eu acho que
917	Míriam	[eu posso fazer só mais uma
918		pergunta? só pra encerrar assim? só a última prometo
919	Rita	[(pode claro)
920	Míriam	olha só Rita neste momento que a gente tá vivendo na
921		pan/nesse contexto que nós estamos vivendo na prefeitura né?
922		que a gente não sabe se a gente tá de férias se a gente tá
923		contratado enfim né? assim a gente não sabe como que estamos
924		hoje né? nesse momen:to/nessa data né? como que você se
925		sente como PROFEssora nesse momento? nesse contexto assim?
926		nesse momento de não saber aí pra desenvolver suas
927		atividades futuras?...
928	Rita	ô Míriam: eu me sinto muito revoltada... em questão da
929		prefeitura porque aquele dia que teve aquela votação ah
930		vamos votar que professor vai ter é/é/é esse auxílio neste
931		mês de julho vai suspender o contrato e pá-rá-rá e todo
932		mundo comemorando ah é uma vitória eu não considero uma
933		vitória eu não considero uma vitória
934	Míriam	[sim ((sussurrando))
935	Rita	eu falei assim olha o tanto que a gente tem que implorar pra
936		gente ter um mínimo
937	Míriam	[sim ((sussurrando))
938	Rita	dos nossos direitos entende? por várias vezes eu brinco e
939		falo assim gente eu vou arrumar uma outra faculdade/vou
940		fazer uma outra faculdade porque pra ser professor vai ter
941		que ser <i>hobby</i> ... eu vou/ah eu quero dar uma aula hoje eu vou
942		ali e não quero mais depois na semana que vem eu quero fazer
943		outra coisa porque:... é muito desvaloriza:do/muito
944		desvalorizado assim o município precisa desse número/desses
945		mais de tantos professores que eles têm precisam muito e
946		eles não valorizam e os professores daqui por exemplo os
947		professores da prefeitura eles estão acostumados a lidar com
948		pouco.../a lidar com pouco aquela coisa assim ah: ele vai
949		pagar esse/esse auxílio ah que bom que pelo menos eu vou
950		pagar minha conta
951	Míriam	[((sussurros
952		inaudíveis))
953	Rita	não não é bom luta pelos seus direitos você tá de FÉrias/no
954		seu contrato você tá de férias ((cachorro latindo)) você tem
955		direito ao seu salário completo ah mas você não está
956		trabalhando você não irá receber eu não estou trabalhando
957		por que eu não quero? nã:o tem muitas pessoas que não estão
958		trabalhando estão em casa estão desenvolvendo coi:sas ah:/a
959		gente precisa alimentar o Cadinho de Prosa pra eles
960		entenderem que a gente está trabalhando... quando eu recebi
961		o Cadinho de Prosa eu achei lindo/maravilhoso eu falei que

962		coisa mais maravilhosa mas pra mim pros alunos não é
963		maravilhoso ((fala rindo)) entendeu? tem aluno que não sabe
964		lidar com um site às vezes tem sites que tem tanto o meu tio
965		pegou e falou isso outro dia eles acham simples você entra
966		na plataforma tal auxílio emergencial da Caixa entra na
967		plataforma tal põe o seu CPF ali aí você vai aguardar aqui e
968		você vai na página tal- isso às vezes pra mim: é uma coisa
969		fácil mas e pro outro? não é fácil então assim... eu me
970		sinto revoltada porque as pessoas ficam aceitando o mínimo o
971		mínimo o mínimo e aí um outro dia uma professora falou
972		comigo outro dia assim ah mas você tá respaldada porque você
973		tá gestante eu falei mas eu tenho que lutar por todos os
974		professores eu tô gestante hoje ano que vem eu não tô
975		gestante mais entendeu? ano que vem a minha filha já vai tá
976		precisando de outras coisas vou ter que saber onde deixar
977		ela pra poder ir trabalhar porque eu não posso deixar de
978		trabalhar... eu vou ter que abrir mão de um cargo pra poder
979		ficar mais tempo com ela vou ter que trabalhar numa escola
980		só e vou ter que lidar com o pouco que a gente recebe
981		entende? isso me deixa revoltada ah é uma vitória eu falei
982		mas não é mesmo ((fala rindo)) eu não considero uma vitória
983	Miriam	[nem eu
984	Rita	até porque eu assistindo aquele negócio lá na Câmara muito
985		deles fazendo campanha política porque vai ter eleição agora
986		e eles tão querendo se promover ah: a gente tá sendo
987		bonzinho com os professores vai votar o salário de vocês que
988		vocês não votam não diminuem vocês falam ((fala rindo))
989		entendeu? a eles/a o Vereador 1 a pouco tempo agora ficou
990		contra os professores a Vereadora 2 a pouco tempo agora
991		ficou contra agora tá a favor por quê? porque quer ser
992		promovido entendeu? porque quer votou peguei e falei isso
993		porque tinha gen/e assim às vezes me revolta demais igual
994		por exemplo eu trabalhei na prefeitura um ano fiquei três
995		anos sem pegar contrato agora esse ano eu peguei de novo mas
996		sou sindicalizada todos os pros/manifestação assembleia que
997		eu consigo participar eu vou mesmo eu não estando no
998		município porque é a minha cla:sse e eu escolhi ser
999		professora então eu tenho que lutar JUNto com eles ah mas
1000		é/é isso aqui é um direito só pra contratados quem é efetivo
1001		não precisa participar gente tem que participar você é
1002		efetivo agora um dia você foi contratado entendeu?... a sua
1003		colega de trabalho ali que divide sala com você é um
1004		contratado então lutar por todo o mundo é assim aí você
1005		coloca uma informação importante/importantíssima num grupo
1006		de uma escola... de trinta pessoas três te responde/três tão
1007		preocupados três/e só ficam realmente muito preocupados
1008		quando dá a data tal e o salário lá que não caiu
1009	Miriam	[ahrã
1010	Rita	aí começam ah o salário caiu/sei não sei o que mas na hora
1011		que você tá ali numa reunião do sindicato que você tá dando
1012		voz/você tem a voz pra poder falar participar de uma
1013		reunião? não/nã/não quero/não sei o que eu vou falar não sei
1014		o que eu vou fazer ah eu sou efetivo isso é para o
1015		contratado então sabe? essa desunião eu acho que a classe
1016		tinha que ser mais unida... entendeu? que eu acho que se
1017		fosse um pouco mais unida outro dia eu falei com a Zélia/eu
1018		falei com a Zélia ah que vontade que eu tô de a gente ir pra
1019		rua por quê? a gente vai ficando revoltada/a gente vai
1020		ficando revoltada com aquilo e tendo que aceitar o mínimo
1021		porque isso pra mim é o mínimo eu falei gente do céu... tá
1022		certo que ele não queria pagar nada mas ele não está fazendo

1023		um favor ele tá fazendo a obrigação dele que é pagar o/os
1024		servidores entende? aí as pessoas ficam satisfeitas com isso
1025		e tá lá/ah mas é melhor isso do que rescindir o contrato
1026		rescindir o contrato é fora da lei ele não PO:DE e você tem
1027		que ter consciência disso que ele não po:de porque você
1028		assinou o contrato tá ali tudo certinho enten:de? então
1029		assim pra mim é revoltante essa situação da prefeitura... e
1030		eu tava toda feliz porque esse ano eu consegui pegar um
1031		contrato e tal aí a Raiane falou comigo assim mas ô ano
1032		azarado que a gente pegou contrato hein? ((fala rindo)) ué
1033		gente eu vou fazer o que? e parece que é uma coisa: a gente
1034		formou em pedagogia a gente quer pegar um contrato a gente
1035		quer ir para uma esco:la municipal porque o trabalho em
1036		escola municipal ele é diferenciado
1037	Míriam	[é::
1038	Rita	você sente a diferença do trabalho assim tem escolas e
1039		escolas cada escola é de um jeito mas você sente aquilo ali
1040		ah qual escola você quer? eu falava assim eu não sei... eu
1041		vou chegar lá eu vou ver tem gente que fala assim eu quero a
1042		Escola Novo Tempo se não for pra lá eu fico revoltada...
1043		nã:o eu quero qualquer escola porque eu quero viver esse
1044		chão da escola municipal porque é totalmente diferente de
1045		toda realidade que eu tenho... só que ao mesmo tempo você
1046		quer e você vê todos os seus direitos que já foram
1047		conquistados... eles querendo tirar a todo custo e te dá um
1048		mínimo e acha que tá te fazendo um favor e não tá... e você
1049		tem que se dá por vitoriosa aceitar abaixar sua cabeça
1050		enfiar sua viola no saco e ir embora pra casa com os seus
1051		mil e quatrocentos reais porque você não sabe nem como vai
1052		fazer pra te pagar o resto... entende? isso é que me deixa
1053		revoltada ((fala rindo)) eu fico muito revoltada ah nossa
1054		que bom aprovou... aprovou? que pé:ssimo nem precisava ter
1055		feito isso nem ter saído de lá meia noite como saíram porque
1056		a/é: coisa que já vem bola de neve entende? vai
1057		desvalorizando: desvalorizando: mas é porque eles sabem que
1058		todo ano vai ter aquela renca de professores com demissão
1059		aquela renca de professores procurando vaga aquela renca de
1060		professores aceitando o mínimo... e sem falar nada porque/se
1061		com a quantidade de professores que a gente tem quando tem
1062		um protesto na rua por exemplo/uma manifestação/uma greve
1063		GREVE GREVE é o que me deixa mais revoltada ah eu não vou
1064		fazer greve não porque depois tem que pagar no sábado...
1065		pelo amor de Deus esquece como você ((fala rindo)) tem que
1066		pagar isso passa aqui agora hoje ah mas sábado eu estudo
1067		que num sei o que/eu falei tudo bem a gente entende mas faça
1068		o mínimo que você po:de entende?... eu fui fazendo
1069		paralisação sem saber como eu ia fazer
1070	Míriam	[eu também
1071	Rita	eu vou pagar a paralisação é/é paralisação por quê? é por
1072		causa disso e disso então pode colocar meu nome aí que eu
1073		vou fazer... entende? porque as pessoas são muito
1074		desunidas/eles pensam muito individual:mente ali é o meu: ah
1075		eu não tenho como pagar/ah eu não tenho isso eu não tenho
1076		aquilo é claro que a gente entende que tem situações que
1077		são... DELIcadas: peculiares: às vezes a pessoa não mora em
1078		Juiz de Fora ((cachorro latindo)) porque eles falam da
1079		questão de pagar uma paralisação por exemplo: nã:o moro em
1080		Juiz de Fora uma coisa assim/pá-rá-rá mas assim tem pessoas
1081		que tem condições de tá lutando mais pelos nossos direito e
1082		num/num/não faz isso é que me deixa um pouco mais
1083		revolta:da... por isso que eu falei que tô revoltada com

1084		essa situação ((fala rindo))... é isso aí ((fala rindo))
1085	Andreia	tamos juntos né? fala assim né Miriam? tamos juntas
1086	Rita	eu fico feliz quando eu tô na rua assim e vejo gente que tá
1087		junta/eu fico muito feliz quando eu tô assim na rua eu vejo
1088		gente que estudou com a gente lá no Graciliano
1089	Andreia	[é:: uhrun
1090	Rita	e quando eu vejo pessoas que formou comigo que não tá na
1091		área? eu penso assim gente aonde foi que/que a educação
1092		pecou pra essa pessoa ter desistido totalmente do chão da
1093		escola? porque é tão gratificante: tem dia que eu chego em
1094		casa cansada/exausta mas eu deito eu lembro que um aluno
1095		falou que o meu cabelo tava bonito... aí eu falo gente ele
1096		falou que o meu cabelo tava bonito mas tava horrível eu tava
1097		cansada/tava suada e ele sabe?/eu tenho um aluninho meu que
1098		ele fez a mãe me mandar mensagem dizendo que a mãe dele tá
1099		grávida: e que ele quer que o irmãozinho dele chama Bambam
1100		pra ser amigo da minha filha
1101	Andreia	[aí::: gente ((risos))
1102	Rita	you me desculpa mas eu tive que te procurar nas redes
1103		sociais porque ele não parava de querer falar com você
1104	Andreia	[ah:::
1105	Rita	eu falei ah não tem problema nenhum:... mas isso não é
1106		gratificante pra gente?
1107	Andreia	[((fala inaudível))
1108	Rita	a gente tem um grupo de <i>WhatsApp</i> que chama Professores por
1109		Amor eu falei tem que ser muito professor por amor mesmo
1110		porque pelo dinheiro não dá pra ser professor ((risos))
1111	Andreia	[((risos))
1112	Rita	entende? porque pela valorização/não só pelo financeiro/a
1113		valorização da classe não dá pra você ser professor aí
1114		se/se/você chega assim aí eu fico olhando essas pessoas que
1115		formou comigo e tá trabalhando/vendendo apartamento às
1116		vezes tá ganhando mais que eu/não sei se tá ou se não tá
1117		mas eu falo gente aonde foi que assim ((barulho de
1118		trem))/talvez não era o que a pessoa queria:/eu não sei se a
1119		pessoa se frustrou quando foi para o chão da escola mas eu
1120		sinto/eu me encontro tanto/eu sempre quis ser professora
1121		SEMPRE sempre quis ser desde quando eu era pequeninha eu
1122		brincava de dar aula e aquela coisa toda e quando eu vi na
1123		situação que eu não conseguia fazer pedagogia: eu fui
1124		ficando cada vez mais frustrada frustrada frustrada e quando
1125		eu consegui eu agarrava com unhas e dentes tudo e qualquer
1126		coisa...
1127	Miriam	[ahrã
1128	Rita	tipo assim eu saía lá do Graciliano quase meia noite eu
1129		chegava em casa/morava lá no Reviver eu levantava cinco da
1130		manhã pra eu fazer estágio no Graciliano mesmo pra depois ir
1131		pro salão fazer unha/mas pra tá fazendo o que eu quero...
1132		entendeu? pra depois eu colocar aquilo ali em prática: aí os
1133		professores falavam ah mas nem tudo que a gente tá vendo
1134		aqui na escola é diferente mas eu quero tá lá/eu quero ver
1135	Andreia	[ahrã
1136	Rita	eu quero sentir aquilo ali tanto é que toda vez que alguém
1137		me pergunta isso assim pra mim ah eu tô querendo fazer
1138		pedagogia: aí eu pergunto por quê? dependendo da resposta da
1139		pessoa eu falo faz: mesmo... FAZ que você vai amar e no que
1140		precisar eu tô aqui pra te ajudar eu tenho lá em casa livro
1141		a gente pode conversar: eu tenho isso eu tenho aquilo eu
1142		incentivo porque eu tenho a impressão que vai chegar um dia
1143		que não vai ter mais professor

1144	Miriam	[é:/é
1145	Rita	principalmente educação infantil e ensino fundamental:
1146	Andreia	[uhrun
1147	Rita	não vai ter mais: a gente vai chegar numa época em que
1148		ninguém mais vai querer fazer pedagogia: e vai tá totalmente
1149		sabe? difi/eu acho impressionante quando eu vejo uma sala de
1150		pedagogia cheia:/aquele negócio cheio/aquela sala cheia de
1151		alunas querendo aprender e querendo ir pra escola: aí eu
1152		penso coitada: espero que ela tenha uma escola particular ou
1153		alguma coisa certa quando sair daqui porque se for pra
1154		prefeitura ((fala rindo))... é a Creche/é essas coisas assim
1155		tudo desvalorizadas/tudo desvalorizada/você se sem/ao mesmo
1156		tempo que a gente quer a gente fica com esse receio né? mas
1157		vamos na luta ((fala rindo))...
1158	Miriam	isso aí...
1159	Andreia	isso mesmo Rita... é uma profissão de luta né?/é uma
1160		profissão assim mui/que a gente ainda precisa lutar muito
1161		por essa valorização por esse/enfim tanto no social: quanto
1162		da parte mesmo política e até dos pais dos alunos dos
1163		colegas como você disse enfim... mas isso aí é um cadinho de
1164		prosa pra outra prosa né?
1165	Rita	[((risos))
1166		exatamente
1167	Miriam	[((risos))
1168	Andreia	depois que isso tudo passar a gente tenta marcar um café né
1169		Miriam?
1170	Miriam	é::: ((risos))
1171	Rita	eu vou adorar:
1172	Andreia	a Pedrita já vai ter nascido às vezes você vai poder leva:-
1173		la
1174	Rita	se Deus quiser vai dar tudo certinho ((barulho)) a Pedrita
1175		já vai ter nascido e eu vou poder sair pra tomar café à
1176		vontade
1177	Andreia	exatamente... mas muito obrigada Rita mais uma vez a gente
1178		te agradece acho que assim contemplou né Miriam? muito:
1179	Miriam	[sim
1180	Andreia	as nossas expectativas tá? eu acho que a gente tem aí muitas
1181		ques:tões para refletir a partir disso que você colocou e
1182		né? a partir da perspectiva teó:rica e metodológica que a
1183		Miriam tem utilizado acho que vai ser muito bom: então muito
1184		obrigada...
1185	Rita	eu que agradeço: eu fiquei muito feliz quando a Miriam me
1186		falou/fiquei um pouco assustada no início eu falei gente
1187		como é que eu vou fazer? eu achei que era pergunta e
1188		resposta pergunta e resposta eu falei e se eu não souber
1189		responder? aí eu falei não gente: eu já fiz isso duas vezes
1190		na/na graduação e na pós: eu já fiz isso e tal ent/então o
1191		que a gente puder contribuir/o que a gente puder ajudar eu
1192		sempre tô pronta pra ajudar: se tudo que eu puder ajudar/a
1193		minha mãe que falava Rita doação pra entregar no abrigo tal
1194	Miriam	[((risos))
1195	Rita	a Rita é a primeira a tá na fila a minha mãe fala/ela fala
1196		que eu tenho a minha bolsinha de ser voluntária porque eu
1197		tenho a minha bolsinha ((fala rindo)) que eu levo as minhas
1198		coisas qualquer coisa eu gosto de/de ajudar principalmente
1199		pra quando é a área nossa magis:tério: educação: chão da
1200		escola: os alunos:/tudo isso me encanta muito... e eu gosto
1201		muito podem contar comigo sempre que você precisarem eu tô
1202		aí tá? espero que eu não tenha falado muito porque eu falo
1203		bastante

1204	Andreia	[foi ótimo
1205	Rita	eu me empOL:go e vou falan:do espero que eu tenha conseguido
1206		responder tudo o que vocês precisaram/precisavam e que tenha
1207		sido assim bom: e colaborado pra Miriam/pro trabalho dela
1208		porque ela é uma pessoa maravilhosa: ((risos)) não é de hoje
1209		é de muito tempo
1210	Miriam	ah meu Deus: hein?
1211	Rita	muito obrigada Miriam muito obrigada Andreia também:...
1212	Miriam	eu também queria agradecê-la né Rita? mais uma vez MUITO
1213		obrigada /muitíssimo obrigada mesmo né? de coração o que
1214		você precisar também estou aqui a sua disposição né?
1215		estamos aí pra isso: juntas na luta pra gente edificar cada
1216		vez mais nosso trabalho docente aí né? colocar a nossa voz:
1217		pra fora pra ser ouvida também tá? muito obrigada mais uma
1218		vez: grande beijo pra você: uma boa noite pra você:

APÊNDICE D – Transcrição da entrevista com a professora Rosa

01	Andreia	muito obrigada tá Rosa pela de/ceder o seu tempo de estar aqui conosco muito/muito obrigada mesmo a gente tem muita gratidão né? as pessoas que é se disponibilizam a vir aqui conversar com a gente nesse tempo apertado de pandemia em casa que a gente fica conciliando de tudo um pouco ((risos))
02		
03		
04		
05		
06	Miriam	((risos))
07	Rosa	é verdade ((fala rindo)) uma correria danada
08	Andreia	é:
09	Miriam	então podemos?
10	Andreia	acho que sim né Miriam?
11	Miriam	então vamos lá então só para a gente é: organizar a nossa conversa eu vou fazer uma abertura tá Rosa? e aí a gente dá início a entrevista então entrevista realizada com a professora Rosa realizada por vídeo conferência com a utilização do aplicativo <i>google meet</i> no dia vinte e três de julho de dois mil e vinte às nove horas e trinta minutos então antes da gente começar eu queira né? fazer das palavras da professora Andreia as minhas palavras te agradecer Rosa pela sua disponibilidade de estar aqui conversando conosco nesta manhã né? e dizer que... mais uma vez muito obrigada mesmo por contribuir com a pesquisa tá bom? é:: antes da gente começar Rosa eu só queira fazer dois comentários com você primeiramente como eu havia combinado com você falado com você previamente né? é:/essa entrevista vai ser gravada pra que posteriormente a gente possa usar os dados na pesquisa exclusivamente para esse fim tá é fins acadêmicos e a outra questão é em relação a sua identidade a sua identidade vai ser totalmente preservada durante Todo o texto da pesquisa nós iremos utilizar um pseudo nome pra você para que você possa ficar à vontade para falar e expor suas ideias aqui nesse momento da entrevista tá bom?
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		
31		
32	Rosa	ahrã
33	Miriam	e aí só pra contextualizar um pouquinho Rosa é:::/como que chegamos até você assim né? como você sabe nós é/eu fui até a reunião pedagógica a primeira reunião pedagógica da escola e apresentei a proposta da pesquisa a todos os professores presentes e aí na/no momento da/da apresentação da pesquisa da proposta é houve uma grande adesão de professores para é:/serem voluntários da pesquisa porém como o mestrado é/tem um tempo reduzido dois anos apenas né? eu e a Andreia nós combinamos que nós iríamos é::: usar nesta pesquisa utilizar na pesquisa apenas três professores pra:: gerar os dados da pesquisa então nós criamos alguns critérios de seleção pra que pudéssemos chegar até esses três professores então o primeiro critério foi que o professor precisava ser... é:/do/dos anos iniciais né? do fundamental um o segun:do é que fosse professor REferência da turma não professor especialista e nem da educação infantil e o terceiro que não fosse do bloco de alfabetização então dos anos finais aí quarto e quinto ano e por fim nós utilizamos a/uma das perguntas que nós colocamos no questioná:rio que trazia/é/que fazia a seguinte pergunta quais eram as características do trabalho docente então assim foram esses os critérios que utilizamos e aí chegamos até as três professoras referências do Amarelinha que/é lá da escola que contempla o quarto e quintos anos tá bom?
34		
35		
36		
37		
38		
39		
40		
41		
42		
43		
44		
45		
46		
47		
48		
49		
50		
51		
52		
53		
54		
55		
56		
57	Rosa	uhrun
58	Miriam	é: então agora a entrevista propriamente dita assim né a

59		nossa entrevista Rosa ela não vai ser do tipo é perguntas e
60		respostas na qual eu faço uma pergunta a Andreia faz uma
61		pergunta e você nos responde nós vamos fazer uma pergunta é
62		inicial geral e a partir da sua fala nós vamos aí
63		estabelecendo um diálogo com você... tá bom?
64	Rosa	tá bom ahrã
65	Miriam	então vamos lá né? vamos pra pergunta é Rosa nós gostaríamos
66		que você falasse assim um pouquinho pra gente quais são as
67		suas condições né?/é: de trabalho da sua/da sua atividade
68		docente nesse período agora de:::/nesses últimos meses de
69		pandemia que foi decretado a pandemia/de isolamento social
70		como tem sido as suas condições de trabalho em TORno da sua
71		atividade docente?
72	Rosa	então na:/na escola lá do Esplendor é:::/eu não tenho feito
73		muita coisa porque como você mesmo participa lá nã/não tem
74		sido é::: não tem tido oportunidade da gente fazer muita
75		coisa contato com os alunos nem NAda a única coisa que foi
76		pedido pra gen:te foi pra elaborar algumas atividades que
77		seriam enviadas pra casa dos alunos com uma cartinha com o
78		intuito lúdico né? então não necessariamente seria uma
79		atividade relacionada ao nosso conteúdo... né? nem nada
80		desse tipo então fiz/eu fiz uma cartinha pros meninos e fiz
81		algumas atividades mais assim quebra-cabeça é: caça-palavras
82		atividades mais lúdicas né? sugestão de atividades em ca:sa
83		como brincadei:ras... enfim a última reunião foi solicitado
84		pra gente um vídeo... né? eu não produzi esse vídeo porque
85		num primeiro momento eu pensei como você que eles iriam
86		estar utilizando o nosso vídeo pra tá rescindindo o nosso
87		contrato... então como a proposta foi pra:/pra agosto eu
88		fiquei aguardando pra ver o que que ia dá nesse período
89	Miriam	[uhrun
90	Rosa	então para a escola dos anos iniciais eu não tenho feito
91		praticamente NADA nesse período de pandemia já que a
92		prefeitura não disponibilizou nenhum recurso pra gente como
93		orientação já no Estado eu trabalho com/com anos finais lá
94		eu trabalho na supervisão a gente tem feito bastante coisa a
95		gente tem usado plataforma tem usado <i>classroom</i> faço reunião
96		semanal: faz bastante atividade mais aí já é num outro
97		aspecto mesmo já é nos anos finais com professores já dos
98		anos finais
99	Miriam	[uhrun
100	Andreia	ó:: Rosa e aí qual que é o seu sentimento né? você relatou
101		um pouco do que você tem feito mais objetivamen:te né? é::
102		ou o que você não tem feito né? mas agora qual é o seu
103		sentime:to sobretudo com relação: a escola da prefeitura
104		como que é o seu sentimen:to de docente em torno dessas
105		questões que você acaba de nos relatar?
106	Rosa	[é... eu sinto que os meninos
107		estão abandonados que a gente tá parado no tempo e que
108		e/assim é o único canal que tá parado todas as outras redes
109		não estão paradas... acredito que as aulas <i>on-line</i> a
110		distância não tem a mesma efetividade que presencialmente
111		mas o contato com os alunos é fundamental então assim eu
112		acho que tá sendo um tempo perdido que não vai ter como
113		voltar que os meninos vão ficar prejudicados que NÓS
114		professores TAMbém vamos ficar prejudica:dos mais que a
115		gente não pode ficar parado porque é/o tempo tá passando e
116		as nossas crianças tão ficando pra trás elas tão assim/assim
117		tão sendo tratadas com descaso mesmo porque ninguém: tá
118		fazendo nada por elas entendeu? então assim não tem um/um::
119		contato do professor os nossos alunos eles: são de escola

120		integral então eles são acostumados né? o dia inte:ro em
121		ter contato com os professores com os colegas e tem desde
122		março eles num/num: veem ninguém num tem nenhum tipo/eu acho
123		que eles realmente tem sido muito prejudicado e que a
124		prefeitura demorou demais para tomar alguma posição em
125		relação a isso acho que ficou realmente é: pensando só
126		na:/talvez com ideia mesmo de rescindir o nosso contrato
127		então ficou meio que empurrando com a barriga e agora
128		resolveu tomar uma postura parece que vai ser feito um
129		trabalho a gente ainda não sabe como mas o tempo que passou
130		ficou perdido... entendeu? porque os meninos não têm contato
131		nenhum com ninguém eu até tenho alguns alunos meus no
132		WhatsApp esses alunos me mandam ví:deo e tal mais assim de
133		quinze.. eu tenho contato com três que são alunos que são
134		durante no ano normal mesmo eles a TIA me dá seu número e
135		tal e aí manda videozinho aquela coisa né? então eles já
136		tinham o meu número mas eu acho que realmente assim é um
137		momento que tá sendo muito perdido e tá sendo muito
138		prejudicado os meninos...
139	Miriam	[uhrum
140	Andreia	e aí Rosa é:/você consegue assim pensar num sentimento seu
141		assim? a Rosa subjetivamente é a partir disso que você nos
142		traz né dos meninos estarem abandonados da prefeitura tá
143		agindo com descaso que você não tem contato com eles você
144		conseguiria pensar no seu sentimento o que/que se sente é
145		você assim né? o que/que isso causa na Rosa professora
146		mulher pessoa né? enfim o seu ((fala inaudível))
147	Rosa	ao mesmo tempo que eu fico triste eu fico angusti:ada porque
148		eu penso nos meninos como se fossem as minhas filhas minhas
149		filhas tá na educação infantil: eu poderia/eu mesma como
150		pedagoga eu poderia desenvolver várias atividades em casa
151		com ela mas elas não elas tão tendo aulas com a profe:ssora
152		elas adoram o contato ela veem os coleguinhas na/na vídeo lá
153		e troca e assim pra você ter uma ideia apesar de tudo a
154		minha menina ela tá com cinco anos vai fazer seis semana que
155		vem ela começou a/a/a juntar as letrinhas e formar sílabas
156		através da aula on-line então assim é um negó/e os meus
157		meninos que já tão no quinto e não tão alfabetizado tão
158		parado entendeu então assim é uma tristeza muito grande
159		eu/eu penso como mãe eu fico pensando nas mães desses
160		meninos e o que tá acontecendo com eles lá nesse período né?
161		eles são/são crianças que são vítimas né? de/de vários tipos
162		de violên:cia então às vezes a escola é um refúgio deles e/e
163		eles estão totalmente desamparados neste momento porque
164		lá... a gente consegue ir acompanhando a gente conversa aqui
165		conversa ali e agente consegue dar um apoio e AGora quem tá
166		olhando por eles? ninguém tá olhando por eles entendeu então
167		assim eles estão realmente na sociedade que nem sempre é a
168		melhor que deveria ser né? ((fala rindo))... mas eu fico
169		muito triste porque... eu/eu/eu me coloco no lugar... dessas
170		mães também que às vezes tem que sair pra trabalhar não tem
171		ninguém pra deixar e/e os meninos ficam soltos mesmo...
172		então o sentimento mesmo é de angusti:a por não poder fazer
173		nada porque não tenho nenhum recurso não tenho o contato dos
174		alunos pra poder eu vou fazer sozinha aqui vou dar o meu
175		jeito eu não tenho esse acesso eu não tenho essa informação
176		aqui em casa não posso fazer nada fico de mãos fechadas e ao
177		mesmo tempo fico triste porque a gente queria tá fazendo o
178		melhor pra eles entendeu...
179	Miriam	[uhrun
180	Andreia	uhrun obrigada Rosa Miriam

181	Miriam	Rosa é/em relação você já até falou um pouquinho sobre isso
182		assim mas em relação ao/a esse seu agir docente assim né?
183		esse seu trabalho nesse momento de pandemia é/em relação a
184		essas propostas que foram feitas na esco:la de produzir
185		esse/esse <i>kit</i> produz:zir esse vídeo você já até comentou um
186		pouco aí né? em relação a produzir essa/é/esse material pro
187		Cadinho de Prosa como que você vê isso? como que você vê
188		essa ações aí... do/no seu agir assim no seu trabalho?
189	Rosa	então é:: a parte de enviar o Cadinho de Prosa pra casa dos
190		alunos eu acho bacana... mas eu acho que não surte o efeito
191		que deveria surtir eu acho que a relação professor aluno não
192		é só enviar uma carta pelo correio né? eu acho que tem que
193		ter um contato visual: um contato através de voz uma
194		tro:ca/eu ouvir o meu aluno e ele me ouvir não adianta só
195		professor falar então eu não sei se esse/é/esse Cadinho de
196		Prosa se ele é:/efetivamente daria o resultado conforme a
197		gente espe:ra eu acho bacana eu acho que os meninos gostam
198		porque eles vão ver que estão se importando mas o professor
199		fica abandonado ali nesse processo porque a gente não tem
200		retorno nenhum: então assim é: eu recebi/eu recebi retorno
201		de um aluno que me ligou pra saber o que era pra fazer com a
202		massinha?... então assim né? eu posso fazer o que que é pra
203		fazer e tal aí enfim... mas assim eu acho que o processo
204		deveria ser uma via de mão dupla porque a educação não é só
205		o alu:no né? como não é só o professor é o conjunto então
206		seu mando pro meu aluno e eu não sei se ele gostou ou não
207		gostou se deu certo ou não deu certo eu posso tá agindo
208		erra:do então assim eu acho bacana mas o processo nesse
209		período de pandemia tem que ter um outro tipo de contato ele
210		tem que ter um contato eu sou a favor eu sei que nem todos
211		os nosso alunos tem computador mais os meus jogam tudo <i>Free</i>
212		<i>Fire/Fire Free</i> sei lá então ou seja eles acessam a internet
213		de alguma forma pode não ser to:dos mais alguns acessam eles
214		sabem quem é o jogador: eles tiram o aplicativo pra por eu
215		sei disso por que eu tinha esse jogo no meu celular que meu
216		marido é que joga na verdade ele falou que eu tinha que
217		jogar eu falei eu num gostei ficou lá o dia que o meu aluno
218		viu ele falou tia Rosa você tem <i>Free Fire</i> eu não sei jogar
219		não é meu como que é então assim eles tem um certo acesso
220		também não é:: pode ter aquele que não tem acesso nenhum?
221		pode mais tem os que tem então assim eu acho que tem que ter
222		um recurso pra atender a todo mundo um de uma forma um de
223		outro e o professor/ele tem que se sentir... também com o
224		retorno do trabalho que ele tá fazendo então assim a tá
225		mandei/mandei o Cadinho de Prosa e aí deu certo? não deu?
226		foi eficaz o menino pegou jogou no lixo o menino fez o
227		menino... então a gente não teve esse retorno né? a Graça
228		falou que não era pra gente criar essas expectativas porque
229		a gente ia se decepcionar eu acredito que a gente não ia se
230		decepcionar pelo o que eu conheço dos meus alunos mais eu
231		acho que falta essa troca então eu acho que tem que ter
232		é::/igual a gente tá fazendo aqui né? uma:: reunião <i>on-line</i>
233		ou até mesmo é::/o:: material ser enviado e depois devolvido
234		entendeu? com algum retorno ó tem a página do <i>Facebook</i> /a
235		página do <i>Facebook</i> é uma página muito aber:ta então poderia
236		ter por exemplo/se o menino acessa o <i>Facebook</i> ele acessa os
237		outros mei:os entendeu? então assim eu acho que tem que ter
238		é/é sei lá um <i>CLASSroom</i> igual a gente tem lá no Estado que
239		o:aluno/o aluno manda mensagem o/ou até mesmo eu não me
240		importo de dar o meu <i>WhatsApp</i> pros alunos entendeu? porque
241		eu sei estipular o horário a gente sabe estabelecer os

242		limites então assim que tem o <i>WhatsApp</i> que o aluno vai me
243		mandar foto vai/quando você recebeu a menininha lá que a
244		menina te mandou né? que você conversou com ela que ela te
245		deu retorno num foi bom? então assim eu acho que isso falta
246		sabe eu acho que não pode ser o negócio de uma mão só/só o
247		professor faz o professor envia o aluno ele tem que ter ele
248		tem que saber que ele tá sendo:: acompanhado porque se ele
249		não for acompanhado ele não vai fazer: entendeu? o Cadinho
250		de Prosa era mais lúdico agora se for uma coisa que vai
251		relacionar mais a um conteúdo como você vai explicar uma
252		matéria pra um aluno através de uma apostila e depois você
253		não vai saber se o menino tem dúvida então se manda o menino
254		comprar um livro lá e lê sozinho a mãe dele sei lá entendeu?
255		não precisa do professor eu acho que tem que ter esse
256		contato de alguma forma... de algum meio...
257	Miriam	[uhrun
258	Andreia	ó Rosa esses poucos contatos que você falou que teve lá trás
259		né? com três alunos no <i>WhatsApp</i> alguma coisa assim vocês
260		chegaram a conver:sar sobre como que esses meninos estavam:
261		é: assim né? que sentimentos que expectativas eles trouxeram
262		alguma deman:da assim mais real ou eles ou as famílias
263		deles?
264	Rosa	é eu só conversei com as crianças mesmo... né? eles gostam
265		de ligar no vídeo nas horas que a gente tá mais ocupada
266		((risos)) mais eles falam assim ô ti:a/porque na verdade
267		antes da pandemia eu iniciei uma greve... então desde do/da
268		primeira semana de greve antes da pandemia ele falou assim
269		ti:a que dia que volta/volta na segunda? não sei o que aí/eu
270		falava a gente tá de greve e tal e sei o que e aí começava e
271		aí veio a pandemia né? aí eles falavam tia que dia que a
272		gente volta e aí eu/eu o contato era para explicar eu
273		explicava pra eles assim não a gente tá numa pandemia e se
274		tem que ficar em casa se tá ficando em casa e às vezes eles
275		falavam não tia eu tô em casa tô jogando:: tô vendo
276		televisão assim as atividades que eles faziam eram mexer no
277		celular e:: jogar:: e:: vê televisão só então assim a se tá
278		brincando na rua não tia tô não eu tô ficando em casa tô na
279		casa da minha vó então ia pra casa da vó provavelmente os
280		pais estavam trabalhando... mais assim a expectativa deles é
281		que eles queriam voltar ti:a que dia que volta ti:a que dia
282		que vai que dia muita saudade e sempre falando que tá com
283		muita saudade que quer encontrar que/que não quer ficar em
284		casa que eles gostam da esco:la era esse tipo de sentimento
285		que eles passavam de realmente ansiedade pra saber um/um
286		prazo porque um prazo indeterminado criava muita ansiedade
287		neles... pra voltar mesmo nas aulas
288	Miriam	[uhrun... ó Rosa outra coisa assim é::
289		em relação ao seu trabalho assim né esse trabalho que a
290		gente tá desenvolvendo aí na/na nossa escola em refere/em
291		relação/em referência a nossa escola é:: como que você vê
292		o/o trabalho que tá sendo desenvolvidos/desenvolvido na
293		nossa escola em comparação com o trabalho que tá sendo
294		desenvolvido em outra esCOLa da rede municipal assim né? não
295		de outra?
296	Rosa	então eu não tenho conhecimento de outro trabalho né? em
297		outra rede não tenho conhecimento não
298	Miriam	de outra escola
299	Rosa	não
300	Miriam	entendi É outra coisa então que eu queria perguntar é como
301		que você vê essa/essa inserção aí né? dessas novas
302		modalidades assim midiáticas né essas novas práticas de

303		lidar com os aLU:nos nesse novo con:texto você acha que
304		isso... vai ser positivo isso não vai ser positivo como
305		que/como que você lidaria com isso assim?
306	Rosa	ah eu acho que tudo que é novo dá medo e dá trabalho... né?
307		assim num primeiro momen:to eu quando começou as reuniões
308		on-line por exemplo é:/eu me sentia muito desconfortá:vel de
309		tá falando com computador e ninguém me olhando porque aqui
310		eu tô até vendo vocês duas mas nas que eu participo fica
311		todo mundo com a câmera feCHAda então assim eu tava falando
312		pra mim MESma eu ficava olhando para o computador e eu
313		falava gente será que eles estão me vendo sei lá né? então
314		assim era um negócio muito desconfortante né?... e: eu
315		não/não estava gostando muito hoje eu já me adaptei eu acho
316		que tudo é uma roti:na a gente vai se adaptando aquilo que a
317		gente dispõe agora... eu acho que a gente é:/que os
318		professores eles tem muito/pelo menos a equipe que tá
319		trabalhando comigo eles são muito receptivos têm muita boa
320		vontade e assim a gente/a gente vira e mexe tem uma ideia
321		diferente do que pode ser feito do que dá pra fazer... e tem
322		saído bastante coisa legal: ((barulhos da rua)) eu acho é
323		aquilo que eu falei no início não vai substituir as aulas
324		presenciais porque a escola é mais do que uma simples
325		conversa é né? é contato é troca de experiência no
326		computador da mesma forma que eu ficava apreensiva tem
327		professor também que não se manifes:ta como vai ter aluno
328		também que não se manifes:ta mas eu acho que é o novo mesmo
329		a gente tem que se adaptar a gente tem que fazer... e a
330		gente tem que:... buscar formas de atender e a gente só vai
331		aprender isso fazendo entendeu Míriam? se ficar sentado
332		ninguém vai aprender no início vai errar eu vejo a própria
333		evolução até das/das próprias professoras das minhas filhas
334		das primeiras vídeos aulas e agora no final onde... não ela
335		até entrou de férias olha só ela até entrou de férias agora
336		a gente tá de férias ((fala rindo)) então assim muito bacana
337		porque se vê que:... existe o processo mesmo de adaptação de
338		um novo método né? vamos dizer assim que vai é:/que vai se
339		encaixando no que a gente dispõe de recurso então assim a
340		gente tem vários tipos de recursos dá pra utilizar bastante
341		dá pra/prá fazer coisas diferentes entendeu?... do que só
342		ficar esperando as coisas acontecer eu não sei o que que a
343		prefeitura tá pensando em fazer eu ainda não consegui
344		compreender né? secretaria disse que vai entrar em contato
345		com a gente não entendi não os efetivos estão de férias né?
346		e a gente tá aqui esperando né? ((fala rindo)) e o nosso
347		salário ainda é menor né? mas ((risos)) enfim tô esperando
348		pra saber o que vai acontecer porque... eu/eu sinceramente
349		não sei ô que que pode vim da prefeitura... né?
350	Míriam	[uhrun... então essa/essa relação
351		que você tá falando aí que os professores desenvolveram e se
352		adaptaram né? você tá dizendo isso no contexto/em outro
353		contexto/no contexto da sua outra escola do Estado né?
354	Rosa	é do Estado e das particulares né?
355	Míriam	uhrun sim
356	Rosa	que as minhas meninas estão numa escola particular uma
357		escolinha pequeninha mais é escola particular então assim dá
358		pra vê bastante que se começa de um jeito e se vê igual as
359		minhas próprias reuniões eu comecei as minhas reuniões de
360		uma for:ma eu falei gente não tô gostando disso isso aqui
361		sei lá eu não tô vendo ninguém será que tá... fui mudando a
362		última reunião todo mundo já gostou/já me deu uma... Rosa eu
363		adorei a reunião olha agora tá funcionando tá tendo um

364		diálogo nessa reunião ((fala rindo)) porque assim a gente
365		vai mudando de acordo com que a gente vai sendo né? atendido
366		ali naquele/naquele projeto ali então eu acho que vai ter
367		uma evolução sabe? só que a gente vai começar do zero agora
368		e isso que não podia ter acontecido tá todo mundo JÁ numa
369		situação de.../é:::/de/já teve um aprendizado nesses meses e
370		já tá lá na frente e a gente não tá começando agora o bê-á-
371		bá do negócio entendeu? então assim eu acredito que vai ter
372		muita gente com resistên:cia ah/é eu não sou <i>youtuber</i> não
373		faço vídeo a eu não faço isso assim eu também não sou
374		<i>youtuber</i> não sabe mas você não precisa necessariamente ser
375		<i>youtuber</i> pra poder dá aula né? dá aula é:/nas escolas
376		particulares têm câmera na sua sala de aula te filmando lá
377		né verdade? aí na rede municipal os professores vêm com este
378		discurso não eu não sou <i>youtuber</i> eu não fa:ço eu não fil:mo
379		eu não apare:ço uai não aparece por que? o que se tá fazendo
380		de erra:do né? lógico que o medo de ser julGAda se pode
381		errar porque todo mundo erra existe mas porque não fazer né
382		porque vai deixar o medo... assumir o seu papel e você vai
383		esquecer que você é um professor: né? então assim eu acho
384		que/que tem que ser feito e que vai dar certo assim não vai
385		ser igual mais eu acho que vai ter um aprendizado um novo
386		modelo eu acho um novo modelo de educação porque eu não
387		acredito que voltando as aulas presencias vai ser como era
388		antes então curto prazo entendeu?... o rodizio eu dou aula
389		na segunda e dou a mesma aula na terça dou a mesma aula na
390		quarta dou a mesma né então assim ((fala rindo)) a gente vai
391		virar um repetidor de aulas porque vai ter/vai ter alunos
392		diferentes em dias diferentes talvez não sei... acho que
393		tudo antes é um momento de muito aprendizado sabe eu tenho
394		visto muita coisa eu/eu fico pesquisando aqui né na internet
395		o que os outros tá fazendo que eu vou copiar ((risos))
396	Míriam	[ahrã
397	Rosa	se eu precisar eu vou copiar ((fala rindo)) né? deu certo uê
398		eu acho que tudo é aprendizado né? aprender com a
399		experiência do outro eu acho muito válido e eles já tão um
400		passo na frente da gente
401	Míriam	sim sim e:: quando você disse aí Rosa que os professores é
402		vêm com esse discurso né? de não querer ser filmado da
403		prefeitura né? no caso que num às vezes não quer ser
404		filmado não sou <i>youtuber</i> tá/nã/nã se acha que isso é só medo
405		do professor mesmo? da/da... porque assim de ser filmado
406		porque o professor da rede particular muitos professores que
407		trabalham na rede municipal
408	Rosa	[porque se os professores da rede particular falar
409		que não vai filmar eles vão falar assim então tá bom uê
410		tchau pra você bença entendeu? tudo bem não quer não? ok a
411		proposta da escola é essa ou você se adapta ou você não faz
412		parte agora o professor da rede municipal: ele senta ele
413		acha que não tem ninguém pra controlar: ele não quer fazer
414		na:da entendeu? a gente sabe né Míriam? que tem muito
415		professor que realmente não faz na:da nem no presencial
416		entendeu então assim se fala pô a pessoa tá ali/tá ali pra
417		que? só pra receber o pagamento e aí agora/agora tudo é
418		dificuldade entendeu? é aquela velha história quando você vê
419		se tem um problema se você acha você tem mil soluções se
420		você não tentar você vai fazer o que? você vai falar o que
421		não pra mim é mais confortável falar que não faço e PRONto
422		então assim tanto é que a prefeitura deu a chance pra galera
423		lá né? pra gente dizer lá se quer ou se não quer porque
424		realmente eu acho que... é/é preguiça sabe? preguiça mesmo

425		de não querer fazer até mesmo é assim é o:: meu vice-
426		diretor do Estado ele falou essa frase que eu vou repetir
427		pra você ele falou isso na nossa reunião de supervisão ó vai
428		me desculpar realmente é difícil o trabalho remoto? é que eu
429		tô aqui na reunião daqui a pouco chega a menina aqui o óh
430		mãe quero um Toddy aí eu falo vai lá no seu pai no meio da
431		reunião vai lá e pede seu pai então assim eu já ensinei pra
432		elas que elas não podem vir se a porta está fechada a mamãe
433		tá em reunião tá-rá-rá tem toda uma rotina criada mais que
434		nem sempre elas cumprem né? porque criança desobede:ce acho
435		que pra testar aí que que acontece? ele falou ele falou
436		assim o professor fala não porque eu não consigo em casa eu
437		tenho um monte de coisa pra fazer não sei o que ok mais de
438		uma a cinco e meia eu estaria aonde? eu estaria na esco:la
439		de sete às onze naquele dia eu estaria aonde? na escola
440		então eu tenho que me organizar pra esse horário eu está
441		disponível pra trabalhar eu tava ouvindo uma/ontem na rádio
442		uma/uma nem sei quem é que tava falando lá sobre essa nova
443		adaptação de rotina mesmo né? das dificuldades de trabalhar
444		em casa e a menina falou olha a primeira coisa é: se você
445		sai pra trabalhar e deixa sua pia suja você vai voltar a eu
446		não lavei a louça eu vou lá lavar porque que em casa a sua
447		pia tá suja você tem que parar de trabalhar não eu vou lá
448		lavar a louça porque a pia tá suja então assim é você ter a
449		mentalidade de que aquele momento é o momento de você fazer
450		o seu trabalho entendeu? e aí a pessoa não quer a pessoa
451		quer ficar em casa recebendo o salário a prefeitura/a
452		prefeitura a gente ficou recebendo o salário sem a gente
453		fazer NADA né Míriam? essa é a verdade aí a pessoa agora já
454		acostumou a num fazer nada já acostumou a uma nova rotina
455		que não inclui a esco:la né? ela vai fazer o que? na hora
456		que vier a proposta da escola ela vai falar agora eu não
457		consigo agora eu não tenho tempo agora não dá porque eu tô
458		em casa porque eu tenho isso porque eu tenho não sei o que
459		porque eu sou sozinha eu tenho que arrumar eu tenho que
460		lavar eu tenho que passar eu tenho que uai cê não fazia isso
461		antes também não né? então assim eu acho é desculpa eu acho
462		que isso é desculpa entendeu Míriam?
463	Míriam	[ahrã... sim
464	Rosa	eu acho que não/o medo ah eu não sou <i>youtuber</i> é uma
465		descul:pa/é uma desculpa pra não fazer entendeu? a eu não
466		quero ser filmado é uma desculpa para não fazer eu não gosto
467		de ser filmada o meu marido faz vídeos com as minhas meninas
468		que que eu vou/ mais eu posso disponibilizar vídeos que eu
469		não apareça GEN:te né num posso? ok eu não gosto de ser
470		filmada vou elaborar aqui uma apresentação um::: no
471		computador: uma animação de desenho né? posso fazer uma
472		dublagem pego um desenho lá quero passar um conteúdo pega
473		uma dublagem né? eu vou meu marido aqui faz um papel eu faço
474		outro gravo filma e manda entendeu?... então assim é você já
475		que você não quer aparecer busque um recurso que você faça
476		acontecer né? eu acho que é isso
477	Andreia	Rosa você traz:: aqui a pouco na sua fala algo que me chama
478		atenção dessa reportagem que você tava escutando no rádio
479		né? e aí assim eu queria trazer um pouco desse tema aqui
480		pra nossa conversa tá muito boa né? é::: a gente assim você
481		o que você o que tem chegado até você né? você disse que
482		pesquisa de vez enquanto aprende com os outros né? então o
483		que que tem chegado até você agora com relação aos
484		disCUR:sos as FAlas as opiniões: da sociedade como um todo
485		sobre o trabalho docen:te: então assim lá:: num jor:nal aqui

486		na inter:net num programa de RÁ:dio você tem tido acesso a
487		opiniões:: a comentários:: no geral da sociedade sobre o
488		trabalho docente nesse momento de pandemia?
489	Rosa	então é:: vou falar um/tem vários tipos de comentários desde
490		os melhores aos piores assim tem gente que diz o professor
491		não faz nada o professor quer ficar em casa o professor não
492		quer voltar dá aula porque ele que ficar em casa porque o
493		shopping tá aberto o mercado tá lotado as lojas estão
494		abertas então aglomeração tem em qualquer lugar esse é um
495		discurso né? já tem um discurso que faz exatamente o
496		contrário que é o discurso de que nossa como que o professor
497		tá trabalhando o professor tá correndo atrás como que ele se
498		diversificou ele tá usando o espaço físico da casa dele né?
499		então assim tem um os dois opostos vamos dizer assim é::
500		dos/dos vídeos que eu assisti assim não era muito de
501		discurso mais de produções né? de aulas <i>on-line</i> por exemplo
502		é:... nesse vídeos as produções no sentido de que no início
503		a pessoa gravava em qualquer lugar né? ah sei lá tem alguma
504		coisa no fundo que não/num favorecia o vídeo... aí até
505		assim nesse sentido de/de imagem mesmo então foi melhorando
506		até as professoras da minha filha no início elas gravavam lá
507		com uma luz atrás na janela não dava pra ver direito já
508		mudaram a posição do/do computador né? e tudo então assim já
509		foi essa parte visual foi mudando e aí tem essa/essa
510		situação de/de ir melhorando eu ouvi muita gente falar assim
511		é:: professor é: professor não quer fazer que não quer ser
512		<i>youtuber</i> mais ele tem que trabalhar e tal não sei o que esse
513		discurso mesmo que é o meu discurso que é desculpa do cara
514		que não quer fazer e falar que não quer fazer porque/porque
515		ele não é pago pra isso ele não é contratado pra isso e aí a
516		sociedade tá vendo o que que o professor na verdade aqui em
517		Juiz de Fora tá vendo o que que o professor da rede
518		municipal só sabe é: só que ver os direitos porque fazer
519		ninguém faz nada é isso que tão falando da gente que a gente
520		entra de greve é:... tá na pandemia a gente não fez nada os
521		alunos a gente não tem nenhum acesso é um discurso que a
522		gente não tá fazendo NAda mesmo entendeu? que a gente não
523		QUE voltar eles não entendem que a gente não POde voltar
524		existe né uma diferença eles não QUERem voltar e tem o
525		discurso da própria adaptação que é:: não olha o professor
526		tá correndo atrás o professor tá fazendo tá acontecendo...
527		mesmo que de forma diferente né? é:/lá na/na/na escolinha
528		das minhas meninas elas começaram com aulinhas de trinta
529		minutos pelo <i>Zoom</i> que é o máximo que dá pelo <i>Zoom</i> eu que fui
530		lá e falei poxa usa o <i>Meet</i> o <i>Meet</i> não tem tempo dá pra pô
531		todo mundo tem mais recurso da pra apresentar é se o
532		próprio computador a tela do computador elas foram correram
533		atrás elas fizeram agora elas entraram de férias as mães da
534		esCOLa todas elogiaram o trabalho delas que elas estão
535		fazendo o melhor e que a gente entende lógico que erros
536		podem acontecer mais elas são superabertas a sugestões como
537		elas foram então lá nesse circulo da escola que está fazendo
538		o discurso é de que tá reconhecendo o trabalho do professor
539		que tem sido feito o melhor e todo mundo da sugestão e elas
540		aceitam e na escola que nós estamos né Míriam? o discurso e
541		de que nós somos folgadas que a gente não faz nada que nós
542		estamos em casa que estamos recebendo pra ficar sentada sem
543		fazer nada é esse o discurso ((risos))
544	Andreia	eu me lembro uma vez eu trabalhava na prefeitura e a gente
545		entrou de greve... eu me lembro de uma reportagem que eu
546		assisti na televisão: falando que é: as crianças estavam sem

547		escola que absurdo que aí eles estavam sem merenda assim
548		sabe? assim o TOM da/do discurso tinha sido assim a ausência
549		da escola tá levando a fome
550	Rosa	[a fome
551	Andreia	é nisso eu me lembro que isso me mar:cou muito você acha que
552		nesse contexto que a prefeitura né? tá sem um
553		direcionamen:to né? igual você mencionou talvez é pra romper
554		com os contra:tos você acha que isso vai desvalorizar ainda
555		mais as escolas da prefeitura e o trabalho docente no
556		contexto da prefeitura peran:te a socieda:de?
557	Rosa	eu acho que vai... já desvalorizou a gente já/se você falar
558		eu sou professora da prefeitura com qualquer pessoa a
559		pessoas vai falar assim você não tá fazendo na:da né? então
560		assim já é a visão de que a gente não tá fazendo nada sabe a
561		própria dona da escola da minha filha eu sou muito amiga de
562		lá ela falou comigo Rosa o que a prefeitura tá fazendo? eu
563		falei nada ((fala rindo)) ela falou na:da? e eu falei NADA
564		aí eu falei pois é mais aí ela falou assim gente ela/ele
565		esse ano não pegou contrato ela dona da escola mais ela
566		costuma pegar contrato ela é professora de história aí: ela
567		falou tá fazendo nada tá fazendo nada ela gen/aí/aí se vê
568		admiração da pessoa e ela é uma pessoa que ela em/ela não é
569		ela não tá ali pra julgar não entendeu ela não é uma pessoa/
570		diferente da sociedade que tá ali pra julgar então assim a
571		gente já é desvalorizado comparando... um aluno da
572		prefeitura e um aluno do estado numa mesma/numa mesma serie
573		num mesmo nível é diferente Andreia o aluno do Esta:do ele
574		tá muito mais pra frente que a prefeitu:ra sabe? essa
575		situação da prefeitura de só contrato/só contrato/só
576		contrato o professor pega o contrato ele não assume que a
577		escola é dele ele não assume fazer parte daquele grupo então
578		ele não faz nada naquele ano então a defasagem ela começa
579		desde o inicio o que que acontece? vem desvalorizando a
580		gente já vem desvalorizando se pega/gente eu tenho um aluno
581		eu/eu tô falando que os meus alunos dos anos quarto e quinto
582		eu dou material do segundo e do ter:ceiro pra eles eu tenho
583		aluno no quinto ano que não tá alfabetizado Andreia que não
584		sabe juntar uma sílaba aí se fala a menina tem pro/tem algum
585		laudo não tem LAUdo ela não apresenta nenhuma/nenhum déficit
586		de aprendizagem assim que justifique sabe que fala não sei
587		lá ela tem autismo sei lá ela tem alguma coisa num tem nada
588		e a menina não sabe juntar o bê com o a aí a minha menina
589		que sabe com seis anos começou agora né? esses dias começou
590		agora que/a professora mandou uma atividade aqui é separa a
591		sílaba eu falei sílaba? que/que é sílaba? cê tá aprendendo
592		as letras que sílaba é essa ela errou a professora mandou
593		atividade errada aí eu falei a filha coloca aí qual que
594		você acha que é aí eu fiz aquele jogo com ela né? aí... ela
595		caSA eu falei ca a ela pois o c falei sílaba né? a
596		professora aí ela pois o c e pois o s aí eu deixei falei
597		isso aí filha não sei o que tal pá-rá-rá aí a professora
598		veio dá aula aí quando eu vi era da folha que eu tinha feito
599		falei ih deixa eu imprimir de novo a folha aí fiquei
600		assistindo a aula aí ela deu a aula da/vamos juntar as
601		letrinhas agora vamos brincar de juntar o ca ah aí ficou
602		fazendo os sons fonema e tal aí ela fez o ca c com a s com a
603		e tal foi juntando agora ela me pergunta ela costuma/ela
604		fala uma letrinha aí eu falo não filha a tia não falou que
605		são duas vamos lá vamos pensar aqui e tal então assim... o
606		meu aluno/a minha menina têm seis anos a minha aluna tem dez
607		e não conse:gue fazer essa junção sabe? aí eu te digo por

608		que? porque ela passa por um professor depois ela passa por
609		outro por outro/por outro e vai jogando chega no inicio do
610		ano Andreia a gente recebe um planejamento da escola que é
611		um planejamento que se fala assim GENTE isso aqui não é/não
612		é entendeu? aí a escola virá pra você e fala assim olha eu
613		quero planejamento do bimestre ok vou fazer o planejamento
614		isso não existe eu/eu já falei isso com a Graça eu não
615		concordo se é pra fazer eu vou fazer mais eu não concordo eu
616		vou fazer porque você mandou né? eu fazer né? você mandou eu
617		vou fazer mais eu vou fazer um planejamento de/de três meses
618		pra entregar pra Denise não vou cumprir esse planejamento
619		sabe por que? eu não sei como que o meu aluno tá no dia que
620		eu fiz o planejamento eu não sei como vai seguir aquilo ou
621		seja tem um papel pra cumprir: aí o aluno não aprende e
622		aí/se vê a gente fica nessa situação professor realmente a
623		escola da prefeitura a fama dela não/não é uma das melhores
624		o pessoal fala assim Rosa porque você não coloca sua menina
625		lá onde você trabalha é integral né? tal eu falei gente eu
626		não vou colocar sinceramente sa:be? porque se eu for colocar
627		a minha menina no/na REde municipal ou estadual eu vou
628		procurar uma escola do ESTado porque no estado o número no
629		estado tem contratado tem... mas é muito maior o número de
630		efetivo dentro de uma escola do que os contratados e apesar
631		do efetivo ter estabelecida ele se sente parte do grupo
632		entendeu o contratado não a Miriam/a Miriam já trabalhou
633		comigo num ano lá na escola ela viu como que era o clima da
634		escola era uma BOSTa num era? então assim eu não me sentia
635		PARte do Esplendor eu era uma eu trabalhava sozinha eu fazia
636		o meu não/não trocava é:: com coordenação a coordenação nem
637		sabia ((latidos de cachorro)) o que eu fazia porque eles não
638		acompanham cara no estado o professor vai lá sabe e olha que
639		anos finais eu nem sei matéria de ninguém eu sei lá física
640		química eu não lembro mais isso o professor vai e fala Rosa
641		eu tô fazendo isso eu tô fazendo aquilo que/você acha
642		então assim tem uma troca com a coordenação... aí a
643		coordenação da escola particular: ela acompanha o trabalho
644		do professor o coordena/a gente tem uma coordenadora lá na
645		escola que ela fica sentada no computador a manhã inteira eu
646		nem sei o tanto que ela faz naquele computador gente porque
647		num tem tanta coisa assim o trabalho dá prefeitura e tudo
648		papel no estado ainda o diário é on-li:ne é tudo on-line né?
649		agora na prefeitura é tudo PApel ela fica sentada lá no
650		computador a hora que você for lá ela tá sentadinha lá ou se
651		já ela não acompanha o seu trabalho ela não consegue fazer o
652		trabalho da coordenação então o aluno fica... atrasado né? e
653		aí é essa visão que tem dá gente da rede se vê que a rede ((
654		risos)) tá abandonada mesmo ((risos))
655	Miriam	[uhrun...
656	Andreia	Miriam
657	Miriam	ô::: Rosa é quando você tá falando aí dessa relação do
658		ensino dos meninos essas questões assim de/meio que de
659		desigualdade e igualdade assim né? é com esse projeto do
660		Cadinho de Prosa com essa proposta assim a gente não sabe a
661		nova proposta aí pra gente que não está de férias né? que
662		está trabalhando a gente não sabe aí a nova proposta aí mais
663		enfim com essa proposta atual que nos temos do Cadinho de
664		Prosa VOCê acha que esta proposta contribuirá assim né? com
665		a aprendizagem dos alunos e até mesmo com a valorização ou
666		desvalorização do nosso trabalho docente... na REde
667		municipal... com esse tipo de proposta que eles tão fazendo
668		assim?

669 670	Rosa	então o Cadinho de Prosa é o da secretaria não é? o nossa lá não?
671	Miriam	i/isso
672 673 674	Rosa	então eu nem/eu nem tenho acompanhado a proposta do Cadinho de Prosa não sabe assim eu vi lá que tem a proposta da/da/dos da aula na tevê né
675	Miriam	isso
676	Rosa	não é isso?
677	Miriam	os vídeos as aulas
678 679 680 681 682 683 684 685 686 687 688 689 690 691 692 693 694 695 696 697 698 699 700 701 702 703 704 705 706 707 708 709 710 711 712 713 714 715 716 717 718 719 720 721 722 723 724 725 726	Rosa	é assim ô Miriam é: você fazer uma aula pra tu/prá uma rede e disponibilizar: eu acredito que vai atender alguns e não vai atender a outros porque a realidade das escolas de cada um é diferen:te então assim isso eu já vejo na própria rede é:: na própria aula televisionada do Esta:do né? veio uma aula lá de cima que tá às vezes com conteúdo que o meu aluno aqui nem chegou nele então assim eu acho que uma proposta generaliza:da não vai atender a todo mundo vai cair na mesma situação do estado eu acho que vai disponibilizar situações que não vão atender então às vezes você vai tá dando uma aula direcionada pro quinto ano que na verdade só ca/o menino do sexto e sétimo que vai assistir e compreen:der alguma coisa então assim eu acho complicado porque o menino não vai ficar procurando a aula que ele enten:de ele vai entrar lá na aula que tão dizendo que é pra ele/ele vai ver que não entendeu nada e ele vai parar de assistir mas: eu acho que o trabalho teria que ser direcionado... nas escolas sabe é isso que eu acho eu acho que não tem que ser algo a gente tem por exemplo lá no Estado os PET's ((barulhos ambientes)) com a conexão escola que é um material também elaborado pelo Estado não é um material elaborado por nós a gente vê que tem muita coisa que o menino não sabe aí o que/que a gente fez ok o Estado que que o menino veja o PET? tá lá o PET a gente fez uma plataforma que eu coloco atividade pra minha turma pro meu aluno pensando ((cachorro latindo)) na minha/na minha equipe ali no meu/no entendeu no meu público e ali a gente tá tendo retorno pouco tá? não tô dizendo que é muito não a gente tem... ((cachorro latindo)) mais ou menos trinta por cento de alunos nesta plataforma da escola TO:da mais esses trin:ta num tão só no abandono daquele outro lá então assim é pouco é pouco mas no decorrer do tempo a gente fala ó se você vê alguém você fala que a gente tá usando e tal a/uma hora a informação tende a chegar a todo mundo né? talvez usar essa rede que/que acessa todo mundo pra divulgar a parte oh a escola tá fazendo isso também sabe ter um lugar/um meio de comunicação pro aluno saber onde procu:rar ((barulho de som de carro)) onde acessar e não simplesmente abrir a televisão e assistir uma aula on-line com uma coisa que ele não vai compreender: eu acho que/que tinha que ser que o Cadinho de Prosa é valido... desde que não fique foca:do nos conteúdos de... nível a é/é/é: pegar o Cadinho de Prosa se ele dê o conteúdo ele tá fazendo exatamente isso pegando um planejamento que a gente recebe no início do ano dando aula em cima daquilo ali sem saber se o seu aluno vai aprender ou não entendeu então assim... o meio a televisão tinha que ser usada pra/prá um suporte de... de buscar pros alunos ((cachorro latindo)) onde eles vão procu:rar onde eles vão ace:ssar sabe dá um/um/uma orientação
727	Miriam	[sim
728 729	Rosa	e dar conteúdos vamos dizer assim que seja mais temas que a gente trabalha né vamos dizer assim os temas transversais

730		então lá vamos trabalhar sei lá sobre reciclagem/reciclagem
731		you fala a vida inteira com o meni: no ah vamos trabalhar
732		sobre... é: as relações os valores né? ((cachorro latindo))
733		então assim isso vai atender a todo mundo agora o conteúdo
734		eu acho que tinha que ser nas escolas elaborado pelo
735		professor... da turma sabe?
736	Miriam	entendi é então a proposta que eles tem trazido pra esse
737		Cantin/Cadinho de Prosa né? é uma coisa mais LÚ:dica é uma
738		coisa mais é::: socioemocional assim pra trabalha ma/prá não
739		perder o vín:culo com os meninos na verdade né? não é/é
740		primeiro essa proposta que a gente tá vendo aí né? a gente
741		não sabe a outra aí é:: mas assim contação de esTÓria
742		vídeozi:nho mais pro aluno não perder o vínculo mais um/uma
743		interação ali com o aluno não é de conteúdo pelo que eu
744		entendi até agora nessa perspectiva assim dessa ludicida:de
745		dessas contações de esTÓ:ria dessas coisas que a gente até
746		vê um pouco no Facebook/nas páginas dos Facebooks das
747		escolas assim o que você acha dessa proposta... na rede
748		municipal assim comparando e olhando as outras propostas que
749		são realizadas na escola na/no Estado e na rede particular
750		né que é uma outra... toada assim?
751	Rosa	[ah tá
752	Rosa	eu acho Miriam que essa proposta lúdica sem o conteúdo
753		específico ela pode funcionar mas ela não pode ser sozi:nha
754		entendeu porque assim o lúdico é bom é bom mas o menino
755		preci:sa do conteúdo entendeu não adianta eu vou ficar aí
756		sabe/sabe o que que vai acontecer? ao invés da gente ser
757		tachado de folgado a gente vai ser tachado de babá porque
758		assim só brinca com o meu filho só fica sabe? então assim o
759		lúdi/lógico eu não sou/eu sou super a favor do lúdico eu dou
760		várias aulas é: de conteúdo usando o lúdico né? mas eu não
761		posso só brincar só dá o lúdico o menino ((barulhos
762		ambientes)) tem que criar uma roti:na também do conteúdo
763		porque a escola tem o conteúdo ele vai ser cobrado pela
764		sociedade lá na frente na hora de fazer um vestibular pelo
765		conteúdo o vestibular não é lúdico e assim por mais
766		tradicional que seja ô Miriam o conteúdo ele faz par:te é
767		ele/é ele que seleciona quem vai entrar
768	Miriam	[sim
769	Rosa	quem vai entrar pro um lugar e quem vai entrar pro outro
770		you precisou do conteúdo pra tá no mestrado
771	Miriam	[sim
772	Rosa	you precisou do conteúdo então assim se você tivesse só no
773		lúdico na hora que viesse um aluno que tem um conteúdo que
774		tá tendo o conteúdo lá se/quem ia ficar pra trás então assim
775		todo mundo precisa do conteúdo o conteúdo ele é importante é
776		um conhecimento cientí:fico o conhecimento científico ele
777		tem que ser trabalhado na sociedade divulgado na sociedade
778		por eu não preciso aprender isso por que eu não vou usar pra
779		nada precisa aprender sim é um conteúdo científico que foi
780		pesquisa:do que né? é um conhecimento então ele tem que ter
781		então eu acho assim ok o Cadinho de Prosa vai ficar no lado
782		lúdico beleza mas tem que ter o conteúdo num/numa outra área
783		sabe tem que ter a aula tem que ter o/o porque o menino vai
784		ficar pra trás gen:te e vai chegar lá/porque que eu não
785		quero colocar a minha menina no... porque que eu pobre eu/eu
786		escolho se eu consigo pagar uma escola particular porque que
787		eu ponho numa escola particular?... é o que os pais falam
788		teve uma mãe que falou comigo uma vez é/é eu dava aula pra
789		um meninin/prá uma turminha de maternal três lá no Corcovado
790		e ela tava querendo colocar o menino no Apocalipse/o

791		Apocalipse a gente sabe como que é lá o sistema ((barulhos
792		ambientes)) de ensino lá é mui/é assim né? é o extremo do
793		conteúdo também ((fala rindo)) né? mais aí o que/que
794		acontece ela virou pra mim e disse assim Rosa que/que se
795		acha ele adora escola olha eu vou te dizer uma coisa eu não
796		posso alfabetizar aqui no maternal três eu não posso usar
797		nem papel que a minha coordenadora me proibiu: eu não podia
798		nem mostrar letra fala pro menino a letrinha do seu nome
799		começa com a não podia falar isso um absurdo eu acho até que
800		que tem eu falar que o menino começa com a letra a agora se
801		você quer que ele alfabetize você vai ter que pô numa escola
802		que vai alfabetiza porque aqui nós não vamos alfabetizar
803		aGora porque aqui a proposta da prefeitura é o lúdico a
804		educação infantil: o brincar pá-rá-rá-pá-rá-rá e a minha
805		coordenadora não deixava eu mostrar o alfabeto pros meus
806		alunos entendeu?... o que eu acho também que é demais porque
807		eu não tô forçando a alfabetização precoce mas numa
808		brincadeira eu mostrar pra ele que a letrinha dele é a
809		letrinha a qual o problema né? então assim... aí é isso
810		porque que eu escolho pô no colégio particular porque eu
811		quero que o meu aluno/que o filho tenha condições de
812		competir num vestibular e fazer uma faculdade porque ele
813		precisa do conteúdo e se a escola pública não der o
814		conteúdo... os meninos da escola pública vão ficar mais
815		discriminados ainda vai ficar mais imerso a sociedade
816		entendeu?... eles são pequenos ainda? são mas: tem que
817		aprender não adianta tem que ter o conteúdo eu acho eu acho
818		que só ninguém vive só de brincar nem eu vivo só de/nem as
819		minha meninas em casa vive só de brincar elas têm as
820		responsabilidades delas então eu acho que/então eu acho isso
821		entendeu
822	Andreia	ô Rosa como é que você acha que vai ser quando voltar?
823	Rosa	então eu acho que vai ser uma bagunça ((risos)) eu tenho até
824		medo sabe? de como que vai ser por que eu acho que primeira
825		coisa eu acho que eles vão ficar se agarrando se abraçando
826		vão vir me abraçar eu não sei como que eu vou estar aquele
827		coisa porque eu acho que vou pegar o Covid quando voltar que
828		não vai ter outra solução porque assim é:/eu acho que as
829		crianças elas não enten:dem que não po:de ter o contato
830		físico então eu acho que primeiro vai ser um abalo emocional
831		muito grande eu acho que a gente tem que se preparar mui:to
832		pra esse momento pro/prá forma como nós vamos receber os
833		alunos como que nós vamos lidar porque o menino chegar
834		cheio de sauda:de cheio de coisa e você fala pra ele não a
835		tia não pode te abraça uma coisa que a gente sem:pre fez né?
836		sempre fez sempre beijou sempre abraçou vai ser um primeiro
837		baque muito grande... e depois eu acho que a própria
838		adaptação/vai ser uma nova adaptação igual a gente esta se
839		adaptando ao trabalho remoto vai ser uma nova adaptação em
840		termos de é/é: de disponibilidade da turma assim disposição
841		da sala né eu tô acostumada a trabalhar de dupla eu não vou
842		poder trabalhar de dupla eu tô acostumada a fazer a ro:da
843		sei que não vou poder fazer a roda sentar um do ladinho do
844		outro então assim eu vou ter que mudar várias metodologias
845		que eu uso hoje eu acho que vou ter que entrar numa escola
846		tradicional coloca um lá no fundo e outro lá na frente e só
847		a tia fala aqui e vocês não abraçam pelo amor de Deus não
848		levantem da cadeira né? vai ter que ser bem tradicional num
849		primeiro momento para eles se adaptarem ao novo/ao novo não
850		contato... e a gente vai ter que se/sei lá é não sei a
851		gente/a gente é muito contato que a gente tem dentro de uma

852		sala de aula eu acho que a gente vai ter um baque muito
853		grande quando voltar... por conta disso sabe porque repetir
854		a aula vai ser a parte mais fácil né ((fala rindo)) se deu
855		uma aula hoje se deu uma aula de amanhã será melhor que a de
856		hoje né? mas com as dúvidas de ontem você põe na aula de
857		hoje ou então assim o aluno que tiver aula na sexta ele vai
858		ficar privilegiado que vai tá com uma aula ((fala rindo)) eu
859		acho que a maior dificuldade vai ser essa mesmo de/de falar
860		pros meninos que não pode sabe?... até uma colega minha
861		falou comigo que a/que a professora falou com ela não eu vou
862		voltar com os alunos que as mães tem que trabalhar ela me
863		perguntou se eu ia mandar as minhas meninas eu falei eu não
864		vou mandar não se tá doida? não Rosa eu falei assim olha só
865		a professora/a minha menina ela/ela agarra o dia inteiro ela
866		vai agarra a professora gen:te a professora vai ter que
867		mudar a roupa a professora vai to:mar banho? vai trocar de
868		roupa? vai pisar no chão ela vai por a mão no chão vai pôr
868		na bo:ca? a professora vai ver que ela pôs a mão no chão e
869		pôs a mão na bo:ca? falei gente não tem condição aí teve...
870		eu até acho é no meu entendimento que a educação infantil
871		fosse a última a voltar no caso de retorno mas parece que
872		aqui em Juiz de Fora seria as primeiras alguém falou isso
873		então eu falei tá diferente do que eu penso né? ((risos))
874		porque o menino maior é mais fácil se fala óh... né? e a
875		verdade é que esses nossos alunos na/na realidade deles lá
876		hoje eles não estão se isolando gente eles não estão se
877		isolando eles não tão entendendo a gravidade eles vão chegar
878		na escola eles não sabem o que é isolamento e vão continuar
879		agindo como se tivessem lá na rua deles sabe a menina falou
880		Rosa na minha rua tá todo mundo brincando de bola ontem eu
881		passei no:: ali atrás do Espaço Mascarenhas((fala
882		inaudível))num tem um parquinho ali no quartel o parque tá
883		aberto gen:te tinha um monte de criança brincando ali tinha
884		sete criança brincando ali ou seja...o aluno vai chegar na
885		escola ele vai/vai entender que ele não pode ir pro parque
886		que ele não pode ir pro recreio o nosso aluno de escola
887		integral Míriam vai ficar sentado na cadeira
888	Míriam	[na hora do almoço
889		Rosa lavação de mão escovação de dente como que seria isso?
890		((risos))
891	Rosa	não lava mão não escova dente não passa álcool em gel cada
892		um na sua mesa
893	Míriam	é
894	Rosa	((fala inaudível)) ((risos))
895	Míriam	imagina isso né? enfim
896	Rosa	é eu acho que vai ser bem difícil eu acho a gente vai/que a
897		gente vai ter mui:ta dificuldade lógico que a gente não vai
898		pegar a dificuldade e arrumar desculpas né? a gente vai
899		tentar fazer o melhor que pode mais vai/vai ser um momento
900		bem assim complicado né?... de retorno
901	Míriam	então é Rosa eles estão assim tendo uma fala né? assim meio
902		que ampla geral assim é... desse ensino híbrido né? nas
903		escolas que é uma metade da aula presencial na escola e a
904		outra metade on-line pros meninos né? é:::/como que você
905		acha que isso se daria na nossa rede/na rede municipal
906		((fala rindo)) assim essa perspectiva desse ensino híbrido?
907	Rosa	não eu não tô nem sabendo desse híbrido aí tô sabendo agora
908		então... não sei num pensei sobre isso mais com a sua fala
909		eu fico pensando que horas que eu vou fazer isso? porque
910		assim dá aula presencialmente ela já ocupa um tempo que a
911		gente já tem em casa de planejamento pra dá aula lá aí ou

912		seja eu já vou te que ocupar mais um tempo pra poder fazer a
913		aula <i>on-line</i> e aí eu tenho as outras coisa pra eu/não
914		sei/não sei a questão como que eu ficaria de horário pra
915		poder tá dando conta das duas situações num primeiro momento
916		e:é dependendo de como for a proposta lá eu dando conta de
917		fazer os/os dois eu acho que um monte de pais bom na rede
918		municipal os pais querem mandar né? a qualquer custo pra
919		escola eles não têm essa visão mas eu acho que nem todos os
920		alunos vão pro ensino presencial não acho que algum vão
921		ficar só:: na aula <i>on-line</i>
922	Miriam	[então
923	Rosa	não sei como seria a questão da frequência
924	Miriam	mas essa questão do híbrido ela não significa que/que seria
925		o mesmo professor que:: iria elaborar esses dois tipos de
926		aula poderia por exemplo estes vídeos que estamos gravando
927		não este que/que a gente tá gravando mais estas outras
928		funções que fazer que eu não sei como será ela poderia ser
929		utilizada pra esse ensino híbrido que o menino vai ficar
930		disponível em algum lugar numa tevê num <i>site</i> num sei onde e
931		o menino poderia ter acesso a isso num qualquer momento que
932		ele quisesse não precisa no caso não precisa ser o próprio
933		professor fazer pode ser um outro professor que elabore
934		aque/aquela atividade pro menino sabe? eu tô fazendo a
935		pergunta na/no/no seguinte sentido assim como que você acha
936		que isso FUNCIONÁRIA ou não na nossa rede municipal? com o
937		público que a gente TEM com os meninos que nós temos
938		essa/essa possibilidade de mescla assim desse ensino
939		presencial e <i>on-line</i> que ele pode assistir assim a hora que
940		ele quiser em casa né? enfim com os recursos que ele tiver
941		também né?
942	Rosa	eh então eu acho que ah/eu acho que em partes até funciona ô
943		Miriam porque se você pensar por exemplo nesse momento que
944		a gente tá só com o recurso <i>on-line</i> ... eu acredito que não
945		vai atender todo mundo mas vai atender parte se voltar o
946		presencial eu acredito que a mesma coisa não vai atender
947		todo mundo ((cachorro latindo)) vai atender em parte e vice
948		e versa entendeu não sei/não acredito que o aluno que vá
949		presencial vá acompanhar aulas <i>on-line</i> e nem que o aluno que
950		tá acompanhando aula <i>on-line</i> vai/vai no presencial eu acho
951		que assim a gente vai ter que sentir mesmo o/o:: retorno dos
952		meninos porque... eu não tenho assim como ah vai dá certo
953		não vai dá certo ou eu sou a favor ou contra porque eu
954		não/não experimentei ainda então assim eu não tenho uma
955		opinião formada pra dizer que eu sou contra ou que eu sou
956		totalmente a favor eu acho que pode ser feito por que se a
957		gente pode fazer o ensino <i>on-line</i> sabendo de todas as
958		dificuldades de todas as barreiras que a gente vai enfrentar
959		ou que a gente às vezes não vai conseguir atender todo mundo
960		se a gente faz metade e metade a realidade pra mim vai
961		continuar a mesma eu vou continuar no mesmo escuro assim
962		acho que eu vou atender uma parte e não vou atender outra
963		entendeu a parte do ensino... <i>on-line</i> ser mais lúdico talvez
964		dependendo do aluno ele não vai dá muita importância né? vai
965		ficar a não vou assistir só as aulas que eu tenho na escola
966		mas o recurso vai tá lá pra quem quiser né? vai ser um/um
967		como dizer com a parte lúdica/um extra né? se o menino fizer
968		bom se o menino num fizer... a gente dá continuidade no
969		presencial só não pode ficar parado de tudo sem nem um nem
970		outro entendeu? então assim eu não tenho uma/uma crítica a
971		fazer assim/ah num sei os meus alunos vão dá/vão fazer ou
972		não vão... eu acho que eles tão/tão carentes de/de fazer

973		algo que eles vão fazer tudo no início eu acho... eles tão querendo fazer sabe eles tão com saudade da escola tão assim
974		se fala com eles ó assiste o videozinho lá e tal sei lá o
975		que eles vão assistir entendeu? então assim eu acho que... a
976		gente tem que fazer pra ver não tenho uma/uma opinião certa
977		não Miriam a respeito disso
978		
979	Miriam	[sim
980	Rosa	mas eu acho que é valido tentar de tudo sabe?... se não for
981		voltar semipresencial fazer <i>on-line</i> se voltar semi fazer o
982		semi se ficar só presencial a gente tem que fazer alguma
983		coisa ((barulhos ambientes))
984	Miriam	ó Rosa((fala rindo)) olha só é:: você já até mencionou um
985		pouco sobre isso mas eu queria que você falasse um pouquinho
986		mais pra gente é/em relação a sua condição de professor
987		contratada né? na rede municipal assim como que você se
988		sente: realizando ou não né? esse trabalho nesse momento
989		agora na condição de professora contratada né? como que você
990		seu trabalho você se sente nessa condição como você vê isso?
991	Rosa	nessa nova proposta de agora no caso né?
992	Miriam	é::
993	Rosa	que cê tá falando a partir de agora?
994	Miriam	não é a partir de agora desde do/do momento dessa pandemia
995		aí como você se sente como contratada? ((barulhos
996		ambientes))
997	Rosa	então eu me sinto insegura porque eu não sei se eu vou tá é:
998		empregada ou não no próximo mês e:... ao mesmo tempo eu:/eu
999		fico pensando assim é: na diferença do professor contratado
1000		pro professor efetivo porque a rede/elas/ela o tempo todo
1001		trata a gente com diferença a gente não tem direito a na:da
1002		e assim a gente faz o mesmo trabalho ou muitas vezes até
1003		melhor do que um professor efetivo né?... eu sinto é:: essa
1004		insegurança nesse momento de pandemia e:... eu fico pensando
1005		por exemplo o ano que vem quando chegar dezembro se as
1006		escolas não voltam não tem/ não vai ter contrato pra gente
1007		eu acho
1008	Miriam	[uhrum
1009	Rosa	num sei mais eu/eu:: senti isso agora em junho eu achei que
1010		o nosso contrato fosse ser encerrado a todo momento eu achei
1011		que isso fosse acontecer eu falei oh quando chegar junho a
1012		prefeitura não vai renovar o nosso contrato porque a
1013		prefeitura não tava fazendo na:da e aí eu falei realmente se
1014		você parar pra pensar se na:da a gente tá fazendo não porque
1015		a gente queira mas se nada a gente tá fazendo... significa
1016		que a gente não tem que receber salário
1017	Miriam	[sim
1018	Rosa	até uma colega minha/ela até discutiu comigo... é se não
1019		precisa do salário não preciso eu preciso do salário mas se
1020		a prefeitura vira pra mim hoje que eu não fiz na:da e falar
1021		comigo assim você não vai mais trabalhar faz falta o meu
1022		salário faz eu vou ficar chateada vou porque eu preciso
1023		trabalhar vou arrumar outra coisa pra mim fazer só que... eu
1024		vejo como assim é se eu não tô fazendo nada eu não tenho que
1025		receber
1026	Miriam	[ahrã
1027	Rosa	vamos pensar assim né?...lógico que é uma visão bem é:: ela
1028		até discutiu comigo eu não tô dizendo que é o melhor não
1029		eu/eu acho melhor é a gente fazer e receber mas a gente tem
1030		que fazer receber pra ficar em casa a gente só tá queimando
1031		o nosso filme e a gente vai ser cobrada e a minha
1032		preocupação é o que? ok eu receber estes meses aí sem as
1033		aulas <i>on-line</i> sem nada... a prefeitura me cobrar deu repor

1034		essas aulas como é que eu vou fazer? a minha maior preocupação é essa porque eu até falei com a Graça... falei
1035		ó Graça se ele tá me pagando e depois eu vou ter que repor
1036		quando eu for repor ele não vai me pagar porque vai me dizer
1037		que me pagou como que lá na frente eu vou disponibilizar um
1038		tem:po sem receber pagamento? porque eu gasto combustível
1039		para ir pra esco:la porque eu não vou de ônibus eu vou de
1040		carro.. eu falei eu gasto pra ir pra escola como que eu vou
1041		disponibilizar?... porque assim se lá na frente ele falar
1042		pra mim não eu não te contrato eu arrumo outro emprego pra
1043		suprir as minhas necessidades agora como que eu vou fazer se
1044		eu ficar presa na/na prefeitura sem pagamento... e aí por
1045		isso a minha fala eu falei olha se for pra repor é melhor
1046		ele rescindir o contrato me liberar para eu começar a
1047		trabalhar enquanto eu tenho tempo
1048		
1049	Miriam	[uhrun... sim
1050	Rosa	e vou poder receber do que depois ele fala comigo não eu não
1051		rescindindo eu te pago se fica em casa mais depois ano que vem
1052		você trabalha o ano inteiro de graça pra mim aí como é que
1053		eu vou fazer?
1054	Miriam	[ahrã
1055	Rosa	então assim essa era é/esse é o meu discurso com ela no
1056		sentido de que eu prefiro que rescinda o meu contrato do que
1057		ficar numa situação que depois eu vou te que trabalhar sem
1058		receber aí ela até custou pra entender o meu posicionamento
1059		porque ela achou assim cê tá/tá rica então que tô rica
1060		menina algum professor é rico? cê tá doida? eu preciso do
1061		dinheiro mas se eu tiver que repor lá na frente eu vou/eu
1062		vou me enrolar por que eu vou tá presa e não vou ter da onde
1063		tira agora eu tô em casa né? se ele rescindir agora eu tô
1064		com tem:po pra arrumar outra coisa pra eu fazer
1065	Miriam	[outra coisa
1066	Rosa	então assim porque a gente tem duas meninas pra criar então
1067		eu não posso ficar simplesmente trabalhando por amor né/né
1068		Miriam?
1069	Miriam	[ahrã
1070	Rosa	então assim é... eu acho muito complicado isso sabe assim é
1071		essa a sensação que que tenho de contratada eu fico/eu quero
1072		continuar trabalhando porque realmente o salário faz falta
1073		mais se tiver que repor aí eu fico nessa situação assim em
1074		cima do muro né? não sei sabe o que/que é melhor porque eu
1075		sei que sem pagamento não dá pra ficar nem agora e nem
1076		depois isso que eu sei né?
1077	Miriam	[((risos))
1078	Rosa	não trabalho/a gente não trabalha eu gosto de ser professora
1079		foi a profissão que eu escolhi né? mas eu: trabalho pra
1080		poder pagar as minhas contas também: então assim não é
1081		nenhuma ONG né? vamos ser realista ninguém aqui é... então
1082		assim eu/eu fico pensando essa sensação que eu tenho e/e a
1083		sensação de contratada no geral de/com pandemia ou sem
1084		pandemia é que a gente é muito desvalorizada o tempo todo
1085		no próprio grupo da escola entendeu? no próprio grupo da
1086		escola é/é cê participa tem o grupo das efetivas e as
1087		contratadas que se/entendeu?
1088	Miriam	[ahrã
1089	Rosa	cê não sabe as efetivas porque assim eu/eu trabalhei ó
1090		Miriam cinco anos na/na Telefonia no <i>call center</i> aí eu dava
1091		aula de manhã e trabalhava lá de tarde até a noite num tinha
1092		dois contratos na prefeitura não aí o que/que acontecia lá/
1093		lá a/a relação da equipe de trabalho ela era única né? então
1094		por exemplo a gente tinha uma chefe e todo mundo ali que era

1095		da mesma equipe a vamos fazer a reunião reunia todo mundo se
1096		tinha uma confraternização ia todo mundo tinha um grupo que
1097		todo mundo participava e tal nas escolas da prefeitura a
1098		situação que eu tenho é existe um grupo das efetivas se tem
1099		uma confraternização e as efetivas se vai fazer num sei o
1100		que as efetivas então assim a gente vê esse ano até que no
1101		Esplendor tava bem diferente... tava uma relação bem mais
1102		próxima da gente
1103	Miriam	[uhrum
1104	Rosa	dos contratados mas no ano que eu entrei não foi assim:
1105		momento nenhum muito pelo contrário então assim é: a gente
1106		tá sempre sendo deixado de lado né?... o contratado/o
1107		contratado num eu até/eu até falo eu/eu/eu nem sei o
1108		contratado eu falo num tem nem que dá opinião
1109	Miriam	[((risos))
1110	Rosa	porque não adianta nossa opinião né? a/a gente faz reunião
1111		lá pedagógica a Iná resolve a uns/uns umas discussões eu
1112		falo minha filHA na hora de vota você não tem voto pra que
1113		que você tá discutindo para né? então assim na hora de vota
1114		quem/quem tem o peso ((barulhos ambientes)) é quem é o
1115		efetivo da escola porque é ele que vai votar no calendário a
1116		Iná que vota no calendário do ano que vem sendo que ela nem
1117		sabe se ela vai tá lá ano que vem então assim a es/existe
1118		uma diferença sabe se a gente for igual antes era o
1119		contratado tinha a opção de voltar pra mesma escola ainda
1120		era melhor
1121	Miriam	[sim... ahrã
1122	Rosa	porque aí você criava aquele vínculo agora: não você volta
1123		pra onde tem a vaga entendeu? então assim a/a nossa relação
1124		de contratado é muito ruim e/e assim que eu fico
1125		muito/quando teve o concurso eu não tava morando aqui eu
1126		tava morando em Belo Horizonte então eu não fiz o concurso
1127		naquela época aí eu dancei aí eu tô nessa situação de
1128		contratada há anos sabe? aí eu acho que tem que/que tem uma
1129		diferença muito grande entre a gente e o efetivo pra tudo
1130		pra licença pra/entendeu? a minha filha não pode adoecer num
1131		tenho atestado de acompanhamento
1132	Miriam	[sim
1133	Rosa	o efetivo tem/a minha filha não pode adoecer nunca a minha
1134		licença maternidade é menor: sabe? então assim é: a gente
1135		vai trabalhar nas férias a gente não tem férias né? eles
1136		receberam janeiro inteiro a gente recebeu quinze dias no ano
1137		passado né?... então assim é complicado eu acho que/que/que
1138		essa/essa situação que a gente tá não é/não é muito
1139		favorável a gente tá numa situação que a gente não tem
1140		certeza de nada a gente/a gente vira uma/um boneco né? cada
1141		hora se tá num lugar: cada hora se vai dançando conforme a
1142		música né? se não consegue fazer um trabalho sequencial né?
1143		que eu acho que seria excelente se/se faz um trabalho esse
1144		ano com a turma
1145	Miriam	[uhrum
1146	Rosa	ano que vem se dá continuidade na mesma escola e no outro e
1147		se vê... igual o projeto que eu tô o Projeto Amarelinha né?
1148		que no ano que eu entrei na escola eu não peguei esse
1149		projeto eu fiquei com o quinto/com o quinto as professoras
1150		daquele ano do Amarelinha só meteram o pau no Amarelinha
1151		reclamaram que não sei o que/não sei o que/não sei o que aí
1152		teve a votação vamos vota se continua ou não continua o
1153		Amarelinha eu votei pra não continua porque todo mundo
1154		reclamava esse negócio não funciona ((barulhos))
1155	Miriam	((risos))

1156	Rosa	a maioria votou pra não continuar aí beleza graças a Deus
1157		ano que vem eu volto pra escola não tem o Amarelinha aí fui
1158		chegou na outra reunião a Graça veio com a notícia que ela
1159		não vai considerar a votação
1160	Miriam	((risos))
1161	Rosa	que ia continuar o projeto porque mesmo porque foi ela que
1162		fez o proje/o projeto ia continuar porque a secretaria disse
1163		que não tinha tempo hábil pra/prá
1164	Miriam	[trocar
1165	Rosa	analisar a eficácia do projeto aí eu falei pra que que a
1166		gente votou? né? mais tudo bem aí ou seja
1167	Miriam	[((risos))
1168	Rosa	votamos à toa voltou o Amarelinha fui pegar a vaga na escola
1169		só tinha o que pra mim? o Amarelinha
1170	Miriam	[((risos))
1171	Rosa	falei eu vou pra lá aí na primeira semana eu falei com a
1172		Graça eu quero falar com você aí ela... tá bom só faço
1173		reunião com a vice-diretora falei tá bom pode pô a Zélia
1174		quem que se quiser aí vão lá aí virei pra ela e falei assim
1175		fui conversar com ela... que ela não falava comigo né? aí eu
1176		fui conversar com ela né? e aí eu falei com ela a primeira
1177		pergunta que você que me fazer né? porque que eu vol/aí ela
1178		falou assim eu queria saber porque que você voltou você
1179		falava que não ia voltar então vamos deixa bem claro eu
1180		voltei porque não tinha outra esCOLa né então eu voltei pra
1181		cá logo pro Amarelinha que você falava que não ia pegar?
1182		pois é não tinha outra opção então cê me explica esse
1183		projeto aí que eu quero vê se isso é bom ou não de verdade
1184		pra fazer acontecer... aí ela me explicou o projeto e assim
1185		hoje eu sou super a favor do projeto
1186	Miriam	[é muito legal
1187	Rosa	entendeu dá supercerto eu voltei aí fiquei ano passado lá no
1188		Amarelinha voltei esse ano pro Amarelinha eu gostei do
1189		projeto só que assim... ela até na hora que ela voltou ela
1190		teve essa visão né? de que o negócio era bom mais a gente
1190		não tinha porque todo mundo só reclama
1191	Miriam	[uhrum
1192	Rosa	falava que não funciona que era uma troca-troca então
1193		assim... é uma situação que a gente/que a gente tá lá que cê
1194		não sabe entendeu? cê tá lá se vai num vai se num tem
1195		opinião se vota depois tira seu voto o negócio fica
1196		democrático né?
1197	Miriam	[((risos))
1198	Rosa	assim né/né isso ((risos)) o contratado é isso entendeu?
1199		((fala rindo)) agora eu já não voto mais eu falo eu/eu não
1200		voto mais porque eu já sei que não vai valer essa é a nossa
1201		posição de contratado esse ano graças a Deus lá mudou né?...
1202		a/a parte lá do... a Graça tá bem mais flexível do que nos
1203		anos anteriores ela tá ouvindo mais porque ela fa/ela sempre
1204		teve um discurso que ela ouvia que ela era democrática mas
1205		isso não é verdade ela não ouvia ela te dava depois ela te
1206		tomava várias situações e esse ano/o ano passado na verdade
1207		né porque esse ano a gente quase não trabalhou o ano passado
1208		que teve uma mudança muito grande lá e aí realmente tem que
1209		elogia-la porque ela conseguiu fazer com que a equipe não se
1210		diferenciasse tanto mais entre efetivos e contratados sabe
1211		acho que funcionou bastante o ano passado foi bem bacana as
1212		reuniões foi bem diferente e é isso que tem que se tem que
1213		se o contratado não tem ((fala incompreensível)o contratado
1214		é um professor
1215	Miriam	uhrum

1216	Rosa	sabe não pode se a é/é: contratado porque ano que vem num tá
1217		aqui mesmo problema dele ano porque ano que vem ele não tá
1218		aqui mesmo entendeu não pode ter essa visão é/é isso que a
1219		gente sente a gente sente que muitas vezes a gente chega na
1220		escola a gente é deixado de lado
1221	Miriam	[uhrum
1222	Rosa	né Miriam?
1223	Miriam	ô Rosa pra gente já ir finalizan:do né? é eu gostaria de te
1224		perguntar assim mediante a tudo isso que você falou pra
1225		gente aqui todas essas questões que você veio trazem:do né?
1226		é:/isso de alguma/essas questões é de alguma forma afetou ou
1227		afeta sua forma de ver o seu trabalho docente?
1228	Rosa	então naquele ano que foi o pior ano lá no Esplendor que eu
1229		tive vários embates com a direção afetou:/afetou demais
1230		porque é eu/eu tudo que eu pedia pra fazer era negado e aí
1231		eu passei a fazer o básico porque eu falei eu não vou ficar
1232		insistindo aonde eu não consigo chegar... então assim eu
1233		não/eu não fiz várias coisas que eu poderia ter feito porque
1234		eu já sabia que a direção não ia aceitar: então aquele ano
1235		afetou agora ((barulho de carro)) a partir do momento que a
1236		relação é:: na escola melhorou depois que foi depois que eu
1237		cheguei pra ela e falei olha a gente precisa resolver o
1238		nosso problema porque nós vamos trabalhar o ano inteiro
1239		juntas então assim eu tenho um monte de coisas em você que
1240		eu não concordo acredito que tem um monte de coisas em mim
1241		que você não concorda mais a gente precisa sentar como
1242		adultas e precisa conversa pra cada uma melhorar do seu
1243		jeito pra melhorar a relação: então assim depois dessa
1244		conversa aí tudo fluiu entendeu Miriam? a gente fez um
1245		trabalho muito bacana com os meninos é:: e foi bem/bem
1246		diferente eu acho que o professor independente dele ser
1247		contratado ou não ele tem que ser visto como uma pessoa e a
1248		equipe diretiva é que conduz o trabalho ((cachorro latindo))
1249		essa é a verdade ninguém trabalha sozinho dentro de uma
1250		esco:la se pode entrar e falar não eu vou fazer do meu jeito
1251		aqui não adianta se pode tentar fazer do seu jeito aí vem um
1252		a direção vê e te critica e tal tudo tem que passar pela
1253		direção e se passa pela direção se essa relação é de
1254		confiança independente de você ser contratado ou não o
1255		trabalho flui então assim é:: como contratada o meu trabalho
1256		não é pior que uma efetiva mais se tem uma relação negativa
1257		o meu trabalho prejudica entendeu porque assim eu sou muito
1258		aquilo que eu falei no início a escola ela é de contato
1259		então assim se você entra numa escola a pessoa nem te dá bom
1260		dia se vai pra sua sala se dá sua aula aquilo já te afeta
1261		emocionalmente
1262	Miriam	[uhrum
1263	Rosa	porque o professor também tem a necessidade de se sentir
1264		acolhido assim como o aluno então assim eu acho que
1265		independente de ser contratado ou não eu nunca fiquei muito
1266		presa nessa questão de contratado porque eu sempre/eu gosto
1267		de dá aula e tal eu não sou aquela pessoa que senta e fico
1268		esperando o ano passar e::: vamos que vamos
1269	Miriam	[uhrum
1270	Rosa	eu/eu entrego tudo direitinho eu faço tudo direitinho porque
1271		eu gosto de fazer e aí a re/o que eu falei com ela na época
1272		eu falei olha se a gente não tiver uma relação boa na
1273		esco:la eu/eu chegava dava bom dia ela não me respondia
1274		falava ué então não vou dá mais bom dia aí quando ela vinha
1275		fala alguma coisa comigo ela nunca assumia o papel dela olha
1276		eu estou falando aí ela fala não porque na direção assim não

1277		era ela/ela era a direção mais não era ela então assim eu
1278		falei com ela então assim a gente tem que estabelecer uma
1279		relação de confiança porque se eu não confia em você eu não
1280		vou passa nada pra você se você não confia em mim você
1281		também não vai ter a liberdade pra falar e assim foi muito
1282		bacana eu procurei ela a gente conversou e hoje assim eu
1283		tenho vários elogios pra Graça eu falei isso pra olha eu te
1284		agradeço a sua disponibilidade de mudança ela também me
1285		elogiou pra caramba nossa Rosa então assim olha como que
1286		mudou o trabalho num todo entendeu no ano que que não tinha
1287		essa relação num fluiu dessa forma
1288	Míriam	[sim
1289	Rosa	foi um ano pesado mesmo foi um ano assim que eu falava gente
1290		eu não quero voltar pro Esplendor tanto é que assim... todo
1291		mundo criticava o projeto dela né? que eu criticava sem nem
1292		do projeto porque eu falei eu não quero pegar um negócio que
1293		ninguém que então eu acho que é/é por aí que passa eu acho
1294		que se você tiver uma boa relação você vai ter um bom
1295		trabalho independente da sua posição de contratado ou não a
1296		gente tá contratado porque a gente não tem opção se a gente
1297		fizer o concurso a gente passa Míriam
1298	Míriam	[é... ahrã
1299	Rosa	quando a pessoa fala comigo assim aí eu tenho medo de vim
1300		concurso e se eu não passa ah eu não tenho medo de vim
1301		concurso não eu passo
1302	Míriam	[((risos))
1303	Rosa	eu passo posso não passar no primeiro posso passar no
1304		trezentos e cinquenta mais eu passo ((risos))
1305	Míriam	[((risos))
1306	Rosa	cara se eu não acreditar em mim tá doido ah Rosa se tá
1307		estudando eu falei tô estudando não aê mais eu vou passar
1308		pode ter certeza que eu vou passar foi assim no meu
1309		vestibular foi assim na especialização eu passei num/num
1310		concurso de supervisão do Estado que eu fui fazer achando
1311		que era pra professor e era pra supervisão
1312	Míriam	[((risos))
1313	Rosa	olha que doideira uai gente é supervisão eu achei que era
1314		pra professor mais passei:: num fui efetivada ainda? não fui
1315		mais passei então assim... acho que a gente tem que nos
1316		valorizar primeira coisa o professor tem que se valorizar e
1317		reconhecer que ele é BOM
1318	Míriam	[ahrã
1319	Rosa	se eu já acho que eu não sou bom nem pra um concurso como
1320		que eu sou bom pra dá aula?
1321	Míriam	[ahrã
1322	Rosa	o concurso é só conteúdo gen:te a prática que é o melhor a
1323		gente TEM num é não
1324	Míriam	[ahrã
1325	Rosa	então assim e ué então assim eu acho que/que é/é eu não/eu
1326		não me coloco assim como eu não fico falando assim que eu
1327		sou contratada eu num tô nem aí que sou contratada eu ESTou
1328		contratada porque na hora que sair o concurso eu serei
1329		efetiva então eu não me vejo como uma contratada então
1330		talvez por isso eu/eu bato de frente demais né? porque os
1331		contratados não têm muita coragem né?
1332	Míriam	[((risos))
1333	Rosa	por que tem avaliação né mais?
1334	Míriam	[((risos)) é
1335	Rosa	eu num tô nem aí oh por isso que eu bato de frente que eu/eu
1336		me vejo como dona da escola ((fala rindo))

1337	Miriam	[((risos))isso aí
1338	Rosa	[((fala inaudível))se já sabe eu tô doida pra sai o concurso
1339		pra acaba logo também a gente volta a trabalhar fazer alguma
1340		coisa
1341	Miriam	[sim
1342	Rosa	que tá incomodando demais ficar em casa sem fazer nada essa
1343		é a verdade
1344	Miriam	ok Andreia?
1345	Andreia	ok
1346	Miriam	((risos))
1347	Andreia	por mim ok muito bom
1348	Miriam	então tá bom((fala rindo))é Rosa é: nós gostaríamos de te
1349		agradecer mais uma vez né? por sua disponibilidade
1350		muitissimo obri:gada foi um prazer né? ter essa/essa
1351		conversa aqui com você foi ótimo tá muito obrigada MESmo é
1352		espero que a gente volte com força total aí no nosso
1353		trabalho né? ((fala rindo))
1354	Rosa	[((risos))é de alguma forma
1355	Miriam	é de alguma forma ((fala rindo))
1356	Andreia	muito obrigada Rosa foi assim um prazer conhecê-la e assim
1357		uma honra mesmo né? pode né? ouvi acho que se tá certíssima
1358		você trouxe assim né Miriam? muitas contribuições
1359	Miriam	[sim
1360	Andreia	pra pesquisa da Miriam aqui anotamos muitas coisas gravamos
1361		acho que é: tenho falado com as outras entrevistas que assim
1362		que tudo puder a gente vai marcar um ca:fé pra gente
1363		conversar pessoalmente
1364	Miriam	[((risos))
1365	Rosa	professor fala demais né? Nossa Senhora gente
1366	Miriam	[((risos))
1367	Rosa	((risos))
1368	Andreia	mas é assim mesmo eu também sou assim todos nós mais muito
1369		obrigada tá? pela sua disponibilidade parabéns por ser esta
1370		professora assim é:: tão comprometida acho que quando a
1371		gente puder a gente vai marcar o café pra conversar mais tá
1372		bom?
1373	Rosa	ah eu que agradeço a oportunidade porque qualquer conversa
1374		sobre as/faz a gente repensar também né? porque você vai
1375		falando você vai pensando e vai refletindo sobre a sua
1376		própria prática né? então assim nem sempre a gente tem essa
1377		oportunidade de tá falando da gente a maioria das vezes as
1378		pessoas querem falar delas a gente acaba se tornando ouvinte
1379		né então assim essa... eu achei mui/eu adorei participar
1380		porque com certeza na hora que terminar aqui várias coisas
1381		que eu falei eu vou tá pensando e vê coisa que eu posso tá
1382		mudando
1383	Miriam	[adoro
1384	Rosa	porque a autorreflexão também é um aprendizado que a gente
1385		não pode perder depois de um momento rico né? de troca você
1386		colocam os questionamento e faz a gente pensar né? aquela
1387		parte do ensino híbrido eu vou pensar sobre isso que eu não
1388		tinha pensado então assim é/é: aquela questão mesmo de
1389		autorrefletir de auto se conhecer né? que a gente aprende
1390		todo dia aí na/na vida e em todas as nossa áreas então eu
1391		também agradeço tá Miriam por ter me escolhido foi um prazer
1392		((risos)) precisando estou a disposição tá joia?
1393		((barulhos))
1394	Miriam	ok muiTÍssimo obrigada mais uma vez viu Rosa
1395	Rosa	tchau um grande abraço
1396	Miriam	beijo grande pra você bom dia

1397	Andreia	Um beijo pra você fiquem bem muita saúde sucesso tudo de bom
1398		pra suas filhas também Rosa um beijo grande tchau Míriam um
1399		beijo
1400	Míriam	tchau um be:jo tchau