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

Míriam 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


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

Juiz de Fora
2021
Costa, Miriam Fernanda.

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

326 p. : il.

Orientadora: Andreia Rezende Garcia-Reis

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: “Eduação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Aprovada em 05 de abril de 2021

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Andreia Rezende Garcia-Reis - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

p/Profª. Drª. Laura Silveira Botelho
Universidade Federal de São João Del-Rei.
Programa de Pós-graduação Profissional-UFJF

p/Profª. Drª. 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 lembrem 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 Drª. 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 Drª. 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 Drª. 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 precissei, 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!
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 linguageiras 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 linguageiras 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 Seguimentos 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 métier 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 métier 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
<table>
<thead>
<tr>
<th>Quadro</th>
<th>Título</th>
<th>Página</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>17</td>
<td>SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: sentimentos relacionados à atividade docente, STT 4: preocupação com a possibilidade de a profissão docente acabar</td>
<td>182</td>
</tr>
<tr>
<td>18</td>
<td>SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: elaboração de materiais no contexto de pandemia, STT 1: divergências de informações que chegam à escola</td>
<td>184</td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
<td>SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: elaboração de materiais no contexto de pandemia, STT 2: orientações para realização das atividades</td>
<td>187</td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
<td>SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: elaboração de materiais no contexto de pandemia, STT 3: diferentes motivações para a preparação das atividades</td>
<td>189</td>
</tr>
<tr>
<td>21</td>
<td>SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: elaboração de materiais no contexto de pandemia, STT 4: preparação das atividades</td>
<td>192</td>
</tr>
<tr>
<td>22</td>
<td>SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: projeto Cadinho de Prosa, STT 1: compreensão sobre o Cadinho de Prosa</td>
<td>196</td>
</tr>
<tr>
<td>23</td>
<td>SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: inserção das mídias e tecnologias, STT 1: condições de acesso dos alunos</td>
<td>201</td>
</tr>
<tr>
<td>24</td>
<td>SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: inserção das mídias e tecnologias, STT 2: adaptações às mídias e às tecnologias</td>
<td>207</td>
</tr>
<tr>
<td>25</td>
<td>SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: ensino híbrido, STT 1: visões sobre o ensino híbrido</td>
<td>210</td>
</tr>
<tr>
<td>26</td>
<td>SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: aprendizagens no contexto de pandemia, STT 1: novas possibilidades de aprendizagem</td>
<td>214</td>
</tr>
<tr>
<td>27</td>
<td>SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: retorno às aulas presenciais, STT 1: adaptações aos protocolos sanitários</td>
<td>219</td>
</tr>
<tr>
<td>28</td>
<td>SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: retorno às aulas presenciais, STT 2: ações pedagógicas</td>
<td>224</td>
</tr>
</tbody>
</table>
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
LAEI  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
<table>
<thead>
<tr>
<th>Organization</th>
<th>Name in Portuguese</th>
<th>Name in English</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>UNESCO</td>
<td>Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>WHO</td>
<td>World Health Organization</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
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
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. Estabelecer-sei relações entre as fases mais marcantes nesse processo de construção da minha profissão, e, em cada fase, buscar-ei 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 cheffes, 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 insegiuranças, 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. Aprendi 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 realizei 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
appropriem 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, consequentemente, 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 propicia 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 eventual\(^2\) intermediária. Já em anos anteriores, eu trabalhei na Rede Municipal de Ensino – como professora contratada referência um\(^3\), 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-prededente 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 ministraram 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 ministraram 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 vozes 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 incutidos 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 euforia 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 exibe 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 primeiro capítulo se configura nesta introdução, a qual se propôs a apresentar resumidamente um pouco da minha trajetória académica 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, traremos a **linguagem como atividade central no Interacionismo Sociodiscursivo**, pois o ISD busca demonstrar que as práticas linguageiras 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. Consequentemente, 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 planificados, atividade realizada e o
real da atividade, por buscaremos 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 significante 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; CALEFFFE, 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, recorremos a uma metodologia de análise criada “[...] para interpretar “o que é dito” em entrevistas [...]”

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/discurso 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-constroem (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)constroem 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 languageiros” (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 retoma 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.


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 à 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).


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 de 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 significante, 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 semilatentes, 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
esse, 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 linguageiros, 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 vygotskiana, 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 vygotskyano, 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 languageiras 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 intenções, 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 arquítexto, 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 acesoriamente 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 frequentemente 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 distinguídos 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 arquitecto, para serem utilizados nos mais variadoscontextos 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 arquiteto 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 aprendendo 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 conjugado 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 linguageiras, 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 Bronkart (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 Bronkart (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-estruturados históricos – as especificidades da vida social –, que se constituem por meio de “Formações sociais; atividades coletivas gerais – não linguageiras; 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-estruturados 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 empiricas/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 linguageiros 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 efectua 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 aprender a 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 vygotskiana, 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 medição, 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-construtos 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...
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 sentimentos.

Para Machado (2009a), os indivíduos se apropriam dos pré-estruturados e são transformados por eles, pelo processo de mediação, sobretudo os languageiros, quando as memórias desses pré-estruturados 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-estruturados 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.

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-estruturados criados historicamente por gerações anteriores através de ações de linguagem e modelos de pré-estruturados, 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 formas 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 linguageiras e os mundos formais –; dos **processos de mediação formativa** – avaliação de condutas verbais e não verbais e processos educativos explícitos –; e dos **efeitos das medições** – 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 planificados, 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 “refegração” de Ricoeur: eles propõem “figuras antecipadas” do agir). Enfim, dado que um exame mais aprofundado mostrou que eles têm outras finalidades, além 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 executado, 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 insere 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 biocorporamentais 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.


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, linguageiras, afetivas etc.), com o objetivo de criar um meio próprio 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 atividade 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 docente

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 docente. 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 planificados, 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


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 género 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 (MORSCHEL 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)valiações 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” (MORSCHEL 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-construtos 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” (MORSCHEL 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 cercado 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 planificados, 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 comunica os 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 guiá-lo 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 planificados – 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 planificados, 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 languageiras, 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 históriccono-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 construem 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 referenciais 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 atoralidade 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 planificados, 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 planificados 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 observe 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 buscar 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, estariamos 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, redessenhando 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 inscrimos (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 planificados 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 sòcio 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 alcatória, 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 infinitade 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 traz – 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 aquilo 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, corretamente? 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”” (MORSCHEL 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 outrém” (CLOT, 2006a, p. 101). É por isso que não podemos analisar a atividade por ela mesma, é preciso recorremos 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 ininfidade 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.

---

**3 TRABALHO E TRABALHO DOCENTE**

**3.1 TRABALHO**

- O conceito de trabalho passou por diversas evoluções desde Marx, que o considerava como um elemento impulsionador do desenvolvimento humano.
- Marx (2013) e Engels (1876) consideram o trabalho como uma maneira de agir específica da espécie humana, como um tipo de atividade inerente ao ser humano, uma premissa fundamental à vida humana.
- 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.
- 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.
- O trabalho consiste em uma atividade que sempre se realiza em um determinado contexto social especifico, envolvendo situações particulares e imediatas, o que determina algumas de suas características e especificidades.
- O trabalho é “[...] entendido como uma atividade construída e reconstruída na e em cada situação com a qual o trabalhador se defronta” (MATTEI et al., 2014, p. 70).

---

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” (MORSCHEL 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 planificados “[...] 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).
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, redenxendo 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 viamos 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), 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**

- **Gripe A:**
  - Primeiros casos de pandemia, aconteceram por volta de 541 D.C., no Egito, chegando à capital do Império Bizantino.
  - Morreram entre 500 mil a 1 milhão de pessoas, tendo duração de mais de 200 anos.

- **Gripe Negra:**
  - Ocorrera entre 1918 e 1919, nos Continentes asiático e europeu e permaneceu até o início do século XXI.
  - Morreram entre 75 a 300 milhões de pessoas.

- **Gripe Russa:**
  - Em 1918, 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:**
  - Em 1918, com possível origem nos Estados Unidos, a Gripe Espanhola afetou idosos, jovens e adultos. Esta gripe quase acabou com a população holandesa.
  - Morreram cerca de 20 a 50 milhões de pessoas, dentre elas, 35 mil brasileiros.

- **Gripes variáveis da gripe:**
  - No século XX, houve surtos pandêmicos nos anos de 1957 e 1968, tendo também em 2009 a Gripe Suíça, muito presente na América do Norte, Europa, África e Ásia oriental.

---


---

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. Independentemente 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 2020.\(^{13}\)

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Dia 01 – Número de casos confirmados no país: 1.453.369, sendo registrados 60.713 óbitos, conforme dados do Ministério da Saúde.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Dia 02 – O número de casos confirmados do novo coronavírus chega a 555.383. Tendo um total de 31.199 mortes.</td>
</tr>
<tr>
<td>Dia 03 – Segundo levantamento do Ministério da Saúde, são 101.826 diagnósticos de Covid-19 no Brasil e 7.051 mortes devido a</td>
</tr>
<tr>
<td>Dia 02 – De acordo com o Ministério da Saúde, agora são 2 casos confirmados do novo coronavírus. Com 433 casos suspeitos.</td>
</tr>
<tr>
<td>Dia 30 – OMS declara surto de coronavírus.</td>
</tr>
<tr>
<td>Dia 09 – Cerca de 34 brasileiros foram repatriados para o Brasil de Wuhan.</td>
</tr>
<tr>
<td>Dia 26 – Primeiro caso de coronavírus no Brasil.</td>
</tr>
<tr>
<td>Janeiro</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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. Acharmos 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 isolar-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 emergiram 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 Defourney (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 brasileiras\(^{14}\), como pode ser visto a seguir:

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

![Diagrama de barras mostrando as estratégias adotadas pelas redes estaduais e municipais](image)

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

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 (FENEPE), 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 FENEPE, 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
technológicas. 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 de 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 (FENEPE, 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 FENEPE 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 FENEPE (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% indicam 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, caminhariamos 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 vezes, 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 Gerais\(^{15}\), 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 **projeto 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 secretaria 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](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.

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 junho\(^\text{17}\), 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 junho\(^{18}\), 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:

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

E alterando o Art. 2º

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

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

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 posicionarem 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 partilhem 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 anunciámos, 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 em 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

---

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 Esplendor\textsuperscript{21} eram 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.

\textsuperscript{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 professor 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 Webинаres – 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 de 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 *webinares* 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 sobrelebrados.

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...
• 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 videoaulas 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 e 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


Para Moreira e Caleffé (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) 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 recorremos 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 Informatizado (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 Esplendor\(^{22}\), 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 outros\(^{23}\).

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 ocupa 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 constreem 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 percebemos 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 organizaçãode de 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 horas\(^{24}\), 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

![Gráfico](image)

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**

![Gráfico 4 - Porcentagem de professores efetivos e contratados na escola](image)

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 contratados\(^{26}\), 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

![Gráfico 5](image)

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 constituíram 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 Caleffé (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

![Quadro 4 - Professoras participantes da pesquisa](image)

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 Caleff (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 sofraticadas 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 Caleff (2008), tais como: um alto índice de retorno, e isso pode ser ratificado nesta pesquisa, ao obtermos
um returno 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(es) 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 linguagem 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 acorreu 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, criariamos nomes fictícios, garantindo assim o anonimato. As entrevistas tiveram duração média de 1hora e 1hora 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-precendente 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.

Propom-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 linguageiras 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 (BRONCAKRT, 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 constrõem 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 reeler as prescrições por meio de suas planificações – textos planificados –, 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 planificados 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

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 podermos 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) **analizar** 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ocorrências</th>
<th>Sinais</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Incompreensão de palavras ou segmentos</td>
<td>( )</td>
</tr>
<tr>
<td>Prolongamento de vogal e consoante</td>
<td>: podendo</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>aumentar para :::</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>ou mais</td>
</tr>
<tr>
<td>Truncamento</td>
<td>/</td>
</tr>
<tr>
<td>Entonação enfática</td>
<td>Letra maiúscula</td>
</tr>
<tr>
<td>-------------------</td>
<td>-----------------</td>
</tr>
<tr>
<td>Superposição de vozes</td>
<td>[ ]</td>
</tr>
<tr>
<td>Interrogação</td>
<td>?</td>
</tr>
<tr>
<td>Qualquer pausa</td>
<td>...</td>
</tr>
<tr>
<td>Quaisquer comentários descritivos do transcritor</td>
<td>( ( ))</td>
</tr>
<tr>
<td>Citações literais de textos ou de fala de outras pessoas</td>
<td>“ ”</td>
</tr>
<tr>
<td>Palavras estrangeiras</td>
<td>Itálico</td>
</tr>
<tr>
<td>Iniciais de nomes próprios e Siglas</td>
<td>Letras maiúsculas</td>
</tr>
</tbody>
</table>


Para analisarmos os diálogos produzidos\(^{29}\), 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) Seguimentos 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 professoras, 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 decem 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

5 A PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5.1 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

- Utilizamos inicialmente uma revisão da literatura como parte constitutiva da pesquisa (BRONCKART, 2006a, 2008; MACHADO 2009a, 2009b; AMIGUES, 2004; CLOT, 2006a, 2010).
- Posteriormente, os procedimentos metodológicos para geração de dados foram o questionário e as entrevistas.
- Dando sequência, os procedimentos de análise dos dados, os Segmentos de Orientação temática e os Segmentos de Tratamento Temático.
- Por fim, apresentamos os procedimentos utilizados por nós para obtenção das autorizações das professoras participantes da pesquisa da escola para realização da pesquisa.

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, que atende da Educação Infantil ao Ensino fundamental I – 1º período ao 5º ano – no formato de tempo integral.
- Esta escola está na região sul da cidade e atende cento e trinta e nove crianças.
- A escola tem todas as condições básicas necessárias e possui vários equipamentos eletrônicos.
- Para a administração do espaço e dos equipamentos e para a realização do trabalho docente, a escola dispõe em média de quarenta e dois funcionários, dentre eles estão os professores.
- A escolha dessa escola se deu devido ao lugar ocupado por mim na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e da minha condição de contratada.
- Com a chegada da pandemia, as atividades docentes desenvolvidas pelas professoras desta escola vêm sendo realizadas longe deste espaço físico, com uma série de mudanças e limitações.

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

- Propomemo-nos, por meio desses instrumentos metodológicos de geração de dados, estabelecemos 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 proporcionalia 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 profissional, 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 profissional.

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 percurso 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>SOT</th>
<th>SUB-SOT</th>
<th>STT</th>
<th>Trechos da entrevista</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>01</td>
<td></td>
<td></td>
<td>&quot;eu gostaria que estivesse tendo alguma ação pra gente poder participar e poder levar as/atré as crianças entendeu? [...]eu queria muito tá fazendo algum trabalho já há muito tempo com as crianças mas infelizmente a gente sabe que não é viável por n motivos né? então infelizmente eu não vejo NADA até agora infelizmente achei um tempo perdido [...]na verdade eu não vejo nada infelizmente é pra falar a verdade? [...]a gente quer fazer a gente tem vontade mas não tem meios né Míriam assim? [...]a gente não pode sair fazendo as coisas que a gente quer né? e mesmo se a gente quisesse sair por nós mesmos num/é muito difícil né? é muito complicado essas questões” (EDNA).</td>
</tr>
<tr>
<td>02</td>
<td></td>
<td></td>
<td>&quot;ao mesmo tempo que eu tentei ir a gente sentiu um freio com a sensação de poder estar fazendo um pouco mais que isso eu senti um pouco travada não poder fazer muita coisa [...] a::: vocês precisam fazer isso mesmo e como eu vou fazer isso? como que eu vou desenvolver? como vai ser a resposta? ah não conte com a resposta não conte com o retorno</td>
</tr>
<tr>
<td>03</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>04</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>05</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>06</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>07</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>08</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>09</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>21</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>22</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>23</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>24</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>25</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>26</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>27</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>28</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>29</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>30</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>31</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>32</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>33</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>34</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>35</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>não conte com então isso me deixava um pouco travada[...]) eu achei assim nesses últimos meses a/a atuação do professor em relação a essa questão de pandemia muito restrita” (RITA).</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>&quot;por não poder fazer nada porque não tenho nenhum recurso não tenho contato dos alunos [...] eu não tenho esse acesso eu não tenho essa informação aqui em casa não posso fazer nada fico de mãos fechadas e ao mesmo tempo fico triste porque a gente queria tá fazendo o melhor pra eles entendeu[...] eu não tenho feito praticamente NADA nesse período de pandemia já que a prefeitura não disponibilizou nenhum recurso pra gente” (ROSA).</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 percebiam 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, reclarbar 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
constituidos 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

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>SOT</th>
<th>SUB-SOT</th>
<th>STT</th>
<th>Trechos da entrevista</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>01</td>
<td>TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA</td>
<td>Condições de trabalho docente no contexto de pandemia</td>
<td>2. Ausência de Trabalho coletivo</td>
<td>“ou não me sentia PARte do Espendor, eu era uma eu trabalhava sozinha eu fazia o meu [...]essa situação da prefeitura de só contrato só contrato só contrato o professor pega o contrato ele não assume que a escola é dele ele não assume fazer parte daquele grupo então ele não faz nada naquele ano” (ROSA).</td>
</tr>
</tbody>
</table>
eu consegui um contato com uma moça que entrou JUNto comigo [...]as outras pessoas que já estavam mais antigas na esco:la/alguma coisa assim[...]se eu precisasse de alguma coisa eu poderia procurar que eu encontraria uma resposta mas assim... não encontrei uma pessoa que viesse até a mim e falasse a você precisa de ajuda com isso/alguma coisa pra aquilo? [...]não sei se é por conta de pouc/pouco tempo de convívio que foi bem pouco [...]não sei se realmente é a cultura/já é o costume da esco:la ser mais assim/mais fechado em relação a troca de ideias ou só troca uma ideia se a gente for procurar" (RITA).

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 falar 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, mas 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>SOT</th>
<th>SUB-SOT</th>
<th>STT</th>
<th>Trechos da entrevista</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>01</td>
<td></td>
<td></td>
<td>&quot;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 [...] pra você ter uma ideia eu não/não sei/eu não sei onde moram o que fazem eu só conheço eles na esCOLa [...] todas essas questões que a gente tem... esse contato... essa aproximação... isso que me deixou frustrada em ter que desenvolver coisas sem ter respostas entendeu?/sem ter uma resposta às vezes/às vezes tem... às vezes não tem/mas não tem aquela resposta que a gente vê às vezes a gente vê em sala de aula num olhar“ (RITA).</td>
</tr>
<tr>
<td>02</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>03</td>
<td></td>
<td></td>
<td>3. Interação com os alunos</td>
</tr>
<tr>
<td>04</td>
<td></td>
<td></td>
<td>&quot;não nenhuma [...]porque foi tão pouco tempo o início do ano que a gente tava começando a se conhecer e tudo então não deu nem tempo de repente da gente trocar uma mãe/trocar um/um telefone alguma coisa assim não deu tempo [...]então não teve condições de/de ter essa aproximação maior pra ter contato pra agora na pandemia de repente tá conversando com todo mundo entendeu?“ (EDNA).</td>
</tr>
<tr>
<td>05</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>06</td>
<td></td>
<td></td>
<td>&quot;eu acho que a relação professor aluno não é só enviar uma carta pelo correio né? eu acho que tem que ter um contato visual: um contato através de voz uma tro:ca/eu ouvir o meu aluno e ele me ouvir não adianta só professor falar [...]eu acho que o processo deveria ser uma via de mão dupla porque a educação não é só o aluno né? como não é só o professor é o conjunto então seu mando pro meu aluno e</td>
</tr>
<tr>
<td>07</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>08</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>09</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>21</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>22</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>23</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>24</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>25</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>26</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>27</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>28</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>29</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>30</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>31</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>32</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>33</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>34</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>35</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>36</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>37</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>38</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>39</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>40</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>41</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>42</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>43</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>44</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>45</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>46</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>47</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>48</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>49</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>50</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>51</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
eu não sei se ele gostou ou não
gostou se deu certo ou não deu
certo eu posso tá agindo errado
etão assim eu acho bacana mas o
processo nesse período de
pandemia tem que ter um outro
tipo de contato [...] eu acho que
não pode ser o negócio de uma
mão só/só o professor faz o
professor envia o aluno ele tem
que ter ele tem que saber que
ele tá sendo: acompanhado
porque se ele não for
acompanhado ele não vai fazer:
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 etefivação
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 “[...] rela-
ção 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,
ão 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 indirectamente (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

<table>
<thead>
<tr>
<th>SOT</th>
<th>SUB-SOT</th>
<th>STT</th>
<th>Trechos da entrevista</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>01</td>
<td></td>
<td></td>
<td>“eu não tenho feito muita coisa [...] a única coisa que foi pedido pra gente foi pra elaborar algumas atividades que seriam enviadas pra casa dos alunos com uma cartinha com o intuito lúdico né? (ROSA).”</td>
</tr>
<tr>
<td>02</td>
<td></td>
<td></td>
<td>“o trabalho que eu fiz foi o mínimo e foi muito simples e tem gente que realmente está dando AULA... sabe? remota todos os dias com horário horário de intervalo com horário/com livro com caderno com conteúdo eu falei assim então o que eu fiz ali foi mais uma questão de não perder o vínculo com os alunos” (RITA).</td>
</tr>
<tr>
<td>03</td>
<td></td>
<td></td>
<td>“hoje em dia a nossa tá parada né? no meu ponto de vista a nossa tá paradinha ((risos)) foi aquela açãozinha lá daqueles/daquele negócio que a gente [...]as nossas reuniões foram pouquíssimas [...]a gente fez aquela ação somente [...]nesse momento a nossa escola tá parada... né?” (EDNA).</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 vêem 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; ABRÉU-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 definir 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 trazermos 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 apreciação 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>SOT</th>
<th>SUB-SOT</th>
<th>STT</th>
<th>Trechos da entrevista</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>01</td>
<td>02</td>
<td>03</td>
<td>04</td>
</tr>
<tr>
<td>05</td>
<td>06</td>
<td>07</td>
<td>08</td>
</tr>
<tr>
<td>09</td>
<td>10</td>
<td>11</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>14</td>
<td>15</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
<td>18</td>
<td>19</td>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td>21</td>
<td>22</td>
<td>23</td>
<td>24</td>
</tr>
</tbody>
</table>

TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA

Trabalho na condição de professora contratada

1. Desvalorização da profissão docente

"eu me vejo muito é:/o meu trabalho muito é:... como que eu vou falar? desvalorizado mesmo né?...a gente que é contratado a gente parece ainda que é uma classe mais inferior do que o efetivo parece que é uma subclasse entendeu? parece que é um professor diferente a gente já tem é/as diferenças[...]a gente não tem coisas que os efetivos têm a gente já tem essa diferença essa discriminação e agora então com essa pandemia a gente foi mais discriminado ainda mais desvalorizado ainda mais desrespeitado ainda entendeu?...infelizmente" (EDNA).
“então assim pra mim assim é revoltante essa situação da prefeitura... e eu tava toda feliz porque esse ano eu consegui pegar um contrato e tal[...]eu quero qualquer escola porque eu quero viver esse chão da escola[...]só que ao mesmo tempo você quer e você vê todos os seus direitos que já foram conquistados... eles querendo tirar a todo custo e te dá um mínimo e acha que tá te fazendo um favor e não tá” (RITA).

“eu sinto é:: essa insegurança nesse momento de pandemia e::: eu fico pensando por exemplo o ano que vem quando chegar dezembro se as escolas não voltam não tem/ não vai ter contrato pra gente eu acho[...]eu fico pensando essa sensação que eu tenho e/e a sensação de contratada no geral de/com pandemia ou sem pandemia é que a gente é muito desvalorizada o tempo todo [...]então assim é complicado eu acho que/que essa situação que a gente tá não é não é muito favorável a gente tá numa situação que a gente não tem certeza de nada/a gente/a gente vira uma/um boneco né? cada hora se tá num lugar: cada hora se vai dançando conforme a música né? se não consegue fazer um trabalho 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 irreduzível”. 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 proveito, 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 traremos é a Seção IX Da Licença para Aperfeiçoamento Profissional Art. 105 “O servidor estável poderá obter licença remunerada para fins de

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 404/2019\textsuperscript{31} que aborda aspectos mais voltados ao processo seletivo simplificado para a classe de professor regente – A\textsuperscript{32} 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.

\textsuperscript{31} Edital nº 404/2019, Contratação temporária de professor – processo seletivo simplificado, para a classe de professor regente A, Secretaria 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.

\textsuperscript{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

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 diaião 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 estabeleçam, 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

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>SOT</th>
<th>SUB-SOT</th>
<th>STT</th>
<th>Trechos da entrevista</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>01</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>02</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>03</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>04</td>
<td>TRABALHO DOCENTE</td>
<td>Discursos em torno do trabalho docente</td>
<td>2. Trabalho docente nas redes públicas e privadas “então é assim tem a divisão né? assim no meu ponto de vista tem a questão dos alunos públicos e tem a questão dos alunos particulares no meu ponto de vista há uma grande diferença ai [...] o Ministério da Educação vai resolver essa situação é: vai deixar ir pra frente os particulares vai</td>
</tr>
</tbody>
</table>
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 às 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...

Fonte: Elaborado pela autora (2020).
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 ai”, 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 PJF 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:::// 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 PJF, 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>SOT</th>
<th>SUB-SOT</th>
<th>STT</th>
<th>Trechos da entrevista</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>01</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>02</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>03</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>04</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>05</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>06</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>07</td>
<td>TRABALHO DOCENTE</td>
<td>Discursos em torno do trabalho docente</td>
<td>“se você falar eu sou professora da prefeitura com qualquer pessoa a pessoa vai falar assim você não tá fazendo nada 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).</td>
</tr>
<tr>
<td>08</td>
<td>NA PANDEMIA</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>09</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 nada 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 da outras pessoas sobre ele e sobre a forma de desenvolvê-lo, tendo em vista que as significações são socialmente construídas (BRONCAKRT; 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

Apoiadadas 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 transcrições 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 “[...] recrivar 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, 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 pandemia, 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.


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

<table>
<thead>
<tr>
<th>SOT</th>
<th>SUB-SOT</th>
<th>STT</th>
<th>Trechos da entrevista</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>01</td>
<td></td>
<td>1.</td>
<td>“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 mais... entendeu? mas por não conhecer a realidade dos alunos a gente não pode ir além não pode avançar porque como a gente sabe a educação é pra todos” (RITA).</td>
</tr>
<tr>
<td>02</td>
<td></td>
<td></td>
<td>“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).</td>
</tr>
<tr>
<td>03</td>
<td></td>
<td></td>
<td>“eu fico triste eu fico angustiada 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 angústia por não poder fazer nada porque não tenho nenhum recurso não tenho o contato dos alunos” (ROSA).</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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.m.o.cão [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 (declarar 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 diminuí 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

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>SOT</th>
<th>SUB-SOT</th>
<th>STT</th>
<th>Trechos da entrevista</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>01</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>“porque você imagina se o/o aluno da escola tal que tava tendo aula pelo WhatsApp conhece um aluno meu ele fala é mas minha professora não tava me dando aula pelo WhatsApp [...] eu poderia muito bem tá tendo aula pelo WhatsApp/eu quero ter aula pelo WhatsApp ele não vai imaginar que aquilo ali talvez não tá uma coisa certa de ser feita ele só tá vendo que o outro tem/até mesmo as famílias/ás mães ah mas meu filho não tá tendo aula não ah/mas o meu tá: e tá lá no celular” (RITA).</td>
</tr>
<tr>
<td>02</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>03</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>04</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>05</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>06</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>07</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>08</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>09</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td></td>
<td>Sentimentos relacionados à atividade docente</td>
<td>2. Preocupação com os discursos produzidos pelos alunos e famílias</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>21</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>22</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>23</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>24</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>SOT</th>
<th>SUB-SOT</th>
<th>STT</th>
<th>Trechos da entrevista</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>01</td>
<td></td>
<td></td>
<td>“essa desigualdade ela já existe normalmente sem pandemia sem confusões agora com esse momento que a gente tá passando [...] já mais preocupante porque essa desigualdade/ela vai aumentar entendeu?” (EDNA).</td>
</tr>
<tr>
<td>02</td>
<td></td>
<td></td>
<td>“todos os dias de manhã ele acorda e vai pra aula no WhatsApp e o outro não tem aí como é que fica essa desigualdade?: entende? essa dependência de uma coisa pra outra? é isso que eu achei um ponto negativo nessas decisões” (RITA).</td>
</tr>
<tr>
<td>03</td>
<td></td>
<td></td>
<td>“eu sinto que os meninos estão abandonados que a gente tá parado um tempo e que e/assim é o único canal que tá parado todas as outras redes não estão paradas [...] eu acho que tá sendo um tempo perdido que não vai ter como voltar que os meninos vão ficar prejudicados” (ROSA).</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 traz 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-históricamente (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 “conflictos 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>SOT</th>
<th>SUB-SOT</th>
<th>STT</th>
<th>Trechos da entrevista</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>01</td>
<td></td>
<td></td>
<td>“toda vez que alguém me pergunta isso assim prém aí eu tô querendo fazer pedagogia: aí eu pergunto por quê? dependendo da resposta da pessoa eu falo faz: mesmo... FAZ que você vai amar e no que precisar eu tô aqui pra ajudar eu tenho lá em casa livro a gente pode conversar: eu tenho isso eu tenho aquilo eu incentivo porque eu tenho a impressão que vai chegar um dia que não vai ter mais professor[...]não vai ter mais: a gente vai chegar numa época em que ninguém mais vai querer fazer pedagogia” (RITA).</td>
</tr>
<tr>
<td>02</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>03</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>04</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>05</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>06</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>07</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>08</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>09</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td></td>
<td>4.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>Source:</td>
<td>Sentimentos</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>elaborado</td>
<td>relacionados</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td></td>
<td>à atividade</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
<td></td>
<td>docente</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18</td>
<td></td>
<td>4.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
<td>Source:</td>
<td>Preocupação</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
<td>elaborado</td>
<td>com a</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>21</td>
<td></td>
<td>possibilidade</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>22</td>
<td></td>
<td>de a profissão</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>23</td>
<td></td>
<td>docente</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>24</td>
<td></td>
<td>acabar</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>25</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
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 desencontra 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>SOT</th>
<th>SUB-SOT</th>
<th>STT</th>
<th>Trechos da entrevista</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>01</td>
<td></td>
<td></td>
<td>“essa falta de organização de informações: de um lugar para o outro sendo que é tudo escola municipal entende? [...]a escola daqui fez um kit a escola de lá fez um kit com mais coisas a de cá pediu aluno pra buscar na escola a de lá entregou eu acho que tinha que ser uma coisa mais concreta/mais pra todo mundo do mesmo jeito [...]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? então assim ah a escola tá fazendo assim assim e assado aí depois de duas ou três semanas que chega essa informação pra gente ah vocês vão fazer isso” (RITA).</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA | Elaboração de materiais no contexto de pandemia | 1. Divergências de informações que chegam à escola |

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 reclara 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 ‘enxurra’ 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>SOT</th>
<th>SUB-SOT</th>
<th>STT</th>
<th>Trechos da entrevista</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>01 TRABALHO</td>
<td>Elaboração</td>
<td>2.</td>
<td>“eu gosto de coisas assim/eu gosto que me</td>
</tr>
</tbody>
</table>
|   | NA PANDEMIA | no contexto de pandemia | para realização das atividades | direcione eu sou uma pessoa que eu tenho problema com isso e eu gosto assim faça assim faça assado nesse formato nessa forma [...] eu não sei por quê? justamente por essa questão de direcionamento de especificação de como tem que ser feito exatamente [...] o Kit eu fiz? mandei/mas assim eu achei que ficou muito confuso porque ficou muito solto a forma como ela pediu” (EDNA).

“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 [...] é esse tema com tanto tempo você vai ter isso de recurso e ponto envia pra fulano de tal... aí eu consigo caminhar se não tiver isso eu demoro pra fazer toda essa construção que poderia ser uma coisa... me/melhor passada pra gente/pasar melhor 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 desenham 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 refêns 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>SOT</th>
<th>SUB-SOT</th>
<th>STT</th>
<th>Trechos da entrevista</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>01</td>
<td>TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA</td>
<td>Elaboração de materiais no contexto de pandemia</td>
<td>3. Diferentes motivações para a preparação</td>
</tr>
</tbody>
</table>
das atividades  

não tem contexto a gente  
pode escolher o que a  
gente quiser [...]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  
[...]é fazê-lo é: fazê-lo  
de qualquer FORMA [...]  
etão 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” (EDNA).

“qualquer atividade  
planejamento projeto eu  
penso nos alunos... sempre  
eles vêm depois eu vou  
pensar na realidade da  
escola [...]primeiro eu  
sempre penso neles como  
que isso vai impactar?:  
como que isso vai ficar  
pra eles? como que eles  
vão encarar isso? o que  
que eles vão levar  
desse/desse projeto/dessa  
atividade lá na frente?:  
como que vai ficar? como  
que eu vou desenvolver pra  
eles e com eles? é sempre  
muito direcionado para os  
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 prisma: 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 de 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>SOT</th>
<th>SUB-SOT</th>
<th>STT</th>
<th>Trechos da entrevista</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>01</td>
<td></td>
<td></td>
<td>“O kit ela pediu uma coisa aí resolveram lá [...] fazer uma/um modelo já pronto de alguma outra coisa que já existia mas mesmo assim ela mandou a gente fazer recadinho mandou a gente fazer um formato mas na verdade não/nao foi usado nada disso ela pegou: alguma coisa ali e aqui e juntou nesse formato que ela já tinha pronto de alguma outra coisa que ela usou que eu não me lembro mais entendeu?” [...]eu tô vendo como que eu vou produzir esse vídeo de dez minutos que ela falou [...]eu tô pesquisando coisas para fazer o vídeo que a nossa diretora pediu pra gente fazer estou PROCURando ideias estou pesquisando mas assim é: pra mim é muito difícil</td>
</tr>
<tr>
<td>02</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>03</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>04</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>05</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>06</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>07</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>08</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>09</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>TRABALHO DOCENTE</td>
<td>4. Preparação das atividades do contexto de pandemia</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>NA PANDEMIA</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>EMBRAÇAR</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>PRODUZIR</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td>PRODUTIVIDADE</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>21</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>22</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>23</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>24</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>25</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>26</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
porque eu não quero aparecer eu não quero: a minha voz aparecer eu tenho problema com essas coisas então eu tô pensando numa forma de fazer esse vídeo não sei como entendeu? [...]então eu tô aqui meio nervosa porque eu nunca fiz isso vídeo é:” (EDNA).

“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 [...] 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”(RITA).

“a única coisa que foi pedido pra gente foi pra elaborar algumas atividades que seriam enviadas pra casa dos alunos com uma cartinha com o intuito lúdico né? então não necessariamente seria uma atividade relacionada ao nosso conteúdo... né?”(ROSA).

Fonte: Elaborado pela autora (2020).
Neste STT, percebemos alguns apontamentos na fala de Edna sobre dois aspectos em relação à preparação de 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-produutora 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 gente 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>SOT</th>
<th>SUB-SOT</th>
<th>STT</th>
<th>Trechos da entrevista</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>01</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>02</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>03</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>04</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>05</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>06</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>07</td>
<td>TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA</td>
<td>Projeto Cadinho De Prosa</td>
<td>1. Compreensão sobre o Cadinho de Prosa</td>
</tr>
<tr>
<td>08</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>09</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
mais pra essa questão social
mesmo não é pra/pro aluno/pra
gente repassar os conteúdos
[...]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[...]é legal eu achei
interessante é um movimento
bonito né? que tá mostrando que
as escolas estão se preocupando
com os alunos com a família
nesse tempo aí pra não ficar
nada né?/sem esse contato 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 mesmo na
minha opinião”(EDNA).
“a gente precisa alimentar o
Cadinho de Prosa pra eles
entenderem que a gente está
trabalhando... quando eu recebi
o Cadinho de Prosa eu achei
lindo/maravilhoso eu falei que
coisas mais maravilhosa mas pra
mim pros alunos não é
maravilhoso ((falá rindo))
etendeu? tem aluno que não sabe
lidar com um site” (RITA).

“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
teve né? [...] eu acho que/que
tinha que ser que o Cadinho de
Prosa é válido... desde que não
fique focado nos conteúdos
de... nível [...]eu acho Miriam
que essa proposta lúdica sem o
conteúdo específico ela pode
funcionar mas ela não pode ser
sozinha entendeu [...]então eu
acho assim ok o Cadinho de Prosa
vai ficar no lado lúdico beleza
mas tem que ter o conteúdo
num/numa outra área sabe tem que
ter a aula tem que ter o/o
porque o menino vai ficar pra
A partir desse STT, fizemos uma interpretação do que as três professoras aprenderam sobre o Projeto Cadinho de Prosa⁵⁷. 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-secretaria 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?” –

---

⁵⁷ 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 intenção 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, crítica 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 Miriam que essa
proposta lúdica sem o conteúdo específico ela pode funcionar mas ela não pode ser sozi:nh
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 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,

<table>
<thead>
<tr>
<th>SOT</th>
<th>SUB-SOT</th>
<th>STT</th>
<th>Trechos da entrevista</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>01</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>02</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>03</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>04</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>05</td>
<td>TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA</td>
<td>Inserção das mídias e tecnologias</td>
<td>1. Condições de acesso dos alunos</td>
</tr>
<tr>
<td>06</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>07</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>08</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>09</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

“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).

“eu queria estar um pouco mais perto um pouco de/de se lâ 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” (RITA).

“eu sou a favor eu sei que nem
todos os nosso alunos têm
computador […]ó tem a página
do Facebook/a página do
Facebook é uma página muito
aberta então poderia ter por
exemplo/se o menino acessa o
Facebook ele acessa os outros
mei:os entendeu? então assim
eu acho que tem que ter é/é
sei lá um CLASSroom […]”
(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 ê/ê 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>SOT</th>
<th>SUB-SOT</th>
<th>STT</th>
<th>Trechos da entrevista</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>01</td>
<td>TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA</td>
<td>Inserção das mídias e tecnologias</td>
<td>2. Adaptações às mídias e às tecnologias</td>
</tr>
</tbody>
</table>
computador eu fala/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? [...] eu costumo trabalhar em sala de aula mais com essa questão de mídia música: e vídeo: e às vezes foto 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 a gente sempre teve que se virar mais com isso [...] 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” (RITA).

“eu acho que tudo que é novo dá medo e dá trabalho... né? assim num primeiro momento eu quando começou as reuniões on-line por exemplo é/eu me sentia muito desconfortável de tá falando com computador e ninguém me olhando [...] então assim era um negócio muito desconfortante né?... e: eu não/ não estava gostando muito hoje eu já me adaptei eu acho que tudo é uma rotina a gente vai se adaptando aquilo que a 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 costumo 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, um 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 explanar 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>SOT</th>
<th>SUB-SOT</th>
<th>STT</th>
<th>Trechos da entrevista</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>01</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>02</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>03</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>04</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>05</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>06</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>07</td>
<td>TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>08</td>
<td>Ensino híbrido</td>
<td>1.</td>
<td>Visões sobre o ensino híbrido</td>
</tr>
<tr>
<td>09</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
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 rodizio 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 exibe 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 aprofundem 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 sistematizad 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 seí 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>SOT</th>
<th>SUB-SOT</th>
<th>STT</th>
<th>Trechos da entrevista</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>01</td>
<td></td>
<td></td>
<td>&quot;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 isso tá dando certo? então vamos continuar assim/não aqui não tá deu certo? [...]passar mais pros alunos valores questões mais sociais principalmente a educação infantil não ficar presos em conteúdos porque eles vão continuar crescendo eles vão continuar aprendendo 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 [...] esse convívio dentro da escola como docente eu enxergar isso dá mais valor a essas questões lúdicas“(RITA).</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>22</td>
<td>TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA</td>
<td>Aprendizagens no contexto de pandemia</td>
<td>1. Novas possibilidades de aprendizagem</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>&quot;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).</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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/nesse 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 comparamos 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 crescendo; eles vão continuar aprendendo; e isso que eles entre aspas perdem 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 resgataram 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 (MORSCHEL 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 (MORSCHEL 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
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 traremos 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>SOT</th>
<th>SUB-SOT</th>
<th>STT</th>
<th>Trechos da entrevista</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>01</td>
<td></td>
<td></td>
<td>“vai ser complicado né? porque professor fala muito de máscara um monte de criança falando junto cê com máscara todo o mundo de máscara eu acho que vai ser uma confusão danada [...]eu vejo um reinição aí muito complicado [...] muitas dificuldades virão” (EDNA).</td>
</tr>
<tr>
<td>02</td>
<td></td>
<td></td>
<td>“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).</td>
</tr>
<tr>
<td>03</td>
<td></td>
<td></td>
<td>“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/pra 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 mesma de/de falar pros meninos que não pode sabe?” (ROSA).</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 constituído. 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 cê 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 dispar, 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 lidará.
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/emocão. 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 saudade cheio de coisa e você fala pra ele não a tia não pode te abraça uma coisa que a gente sempre fez não?” – 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 muito pra esse momento pro/pra 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” (VERDELIO, 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>SOT</th>
<th>SUB-SOT</th>
<th>STT</th>
<th>Trechos da entrevista</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>01</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>02</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>03</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>04</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>05</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>06</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>07</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>08</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>09</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td></td>
<td>Retorno às aulas presenciais</td>
<td>“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 inicio 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 minha possibilidade de/de dá/de cumprir né?”(EDNA).</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td></td>
<td>2. Ações pedagógicas</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>21</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>22</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>23</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>24</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>25</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>26</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>27</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>28</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>29</td>
<td>escola aquele parquinho aquela sala e/e ao mesmo tempo sem poder ter contato/ao mesmo tempo tendo que colocar as coisas em dia” (RITA).</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>30</td>
<td>“vai ser uma nova adaptação em termos de é/é: de disponibilidade da turma assim disposição da sala né eu tô acostumada a trabalhar de dupla eu não vou poder trabalhar de dupla eu tô acostumada a fazer a ro:da sei que não vou poder fazer a roda sentar um do lado no outro [...] eu vou ter que mudar várias metodologias que eu uso hoje” (ROSA).</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 planificados – 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).
Cremos 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 planificados, 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).

Percibimos 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 e é questão de cuidado e é questão educacional” – linhas 19-24. Esse desejo do retorno às aulas presenciais, e consequentemente 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 adapting 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 agitadas 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 indirectamente, 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 de 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.
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, buscou-se 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-los 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, está 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 espacos 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/cu 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 (MORSCHEL 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 adora 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 óbitos\textsuperscript{38}, 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 causadores 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 autocontes e as entrevistadas, foi possível desvelar quais eram as situações, a vivência e as experiências das professoras, gerador 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.

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 discurso 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 vívido 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 contencioso, seja 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 vislumbra 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 desvendar 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 docente\textsuperscript{39}

![Esquema 4 - Elementos e situações que constituem e influenciam o métier docente](image)

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

\textsuperscript{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 re-significações 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


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.


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.I.], 9 jul. 2020. Disponível em:


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 caracteristicas tem o trabalho docente?

__________________________________________
__________________________________________
__________________________________________
__________________________________________
__________________________________________

Obrigada pela sua colaboração!
APÊNDICE B – Transcrição da entrevista com a professora Edna

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Miriam</th>
<th></th>
<th></th>
<th>Edna</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>01</td>
<td>então vemos lá é: então Edna é: só pra gente é: organizar</td>
<td>tá</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>02</td>
<td>aqui essa entrevista eu vou fazer uma abertura só pra</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>03</td>
<td>sistematizar pra ficar uma coisa mais padrão tá bom?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>04</td>
<td>Miriam</td>
<td></td>
<td></td>
<td>entrevista com a professora Edna realizada por</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>05</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>videoconferência com a utilização do aplicativo google meet</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>06</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>no dia dezesseis de julho de dois mil e vinte às dezenove</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>07</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>horas tá? é: então primeiramente Edna é: gostaria de</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>08</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>agradecer você novamente né? pela sua participação nessa</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>09</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>pesquisa é/: seu voluntariado seu aceite de estar aqui nesse</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>momento dessa forma virtual aí né? é: trazendo sua</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>colaboração para a pesquisa e dizer também que a gente</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>também que a gente ficou muito feliz com seu aceite muito</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>obrigada tá bom? é: eu também queria dizer é: duas ques/duas</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>questões né? na verdade primeiro como eu havia combinado com</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>você previamente essa: entrevista/ela vai ser gravada pra</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>que a gente possa depois trabalhar os dados aí que foram</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>gerados aqui na/na entrevista tá? é: com a exclusividade</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>assim/os dados que vão ser: gerados vai ser utilizado com um</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>único objetivo para a pesquisa para fins acadêmicos tá bom?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>e: outro ponto também é em relação a sua identidade é: você</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>21</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>pode ficar tranquila que a sua identidade vai ser preservada</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>22</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>a todo momento durante a pesquisa nós vamos criar um nome</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>23</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>fictício para você para que você possa ter a liberdade de</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>24</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>falar e de expressar tudo do jeito que você quiser de uma</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>25</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>forma bem segura que nós não vamos expor você o seu nome vai</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>26</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>ser totalmente anônimo né? nós vamos aí criar um novo nome</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>27</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>para você na pesquisa tá? e aí Edna só para contextualizar</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>28</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>um pouquinho né? eu já havia falado com você anteriormente</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>29</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>é: como que nós chegamos até você assim como professora é:</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>30</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>dessa pesquisa né/? fazendo parte do grupo de professores</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>31</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>dessa pesquisa como você bem sabe é: eu apresentei essa</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>32</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>projeto a proposta de pesquisa lá na reunião do dia ONZE de</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>33</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>fevereiro primeira reunião pedagógica da escola aí houve</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>34</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>uma expressiva adesão dos professores PARA ser voluntários</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>35</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>da pesquisa como o tempo do mestrado é um tempo mais</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>36</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>reduzido nós/eu e a Andrela/nós conversamos e nós chegamos a</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>37</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>conclusão que nós iríamos utilizar PARA essa pesquisa um</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>38</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>grupo de TRÊS professores então nós precisamos criar né?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>39</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>alguns critérios para que a gente pudesse selecionar esses</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>40</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>três professoras participantes da pesquisa então os</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>41</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>critérios foram os seguintes o primeiro critério que a gente</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>42</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>utilizou é/: foi ser professora dos anos iniciais é do/do</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>43</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>fundamental um na verdade o segundo critério ser a</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>44</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>professora referência da turma não ser professor</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>45</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>especialista e nem professor da educação infantil o terceiro</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>46</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>critério não é,: ser professor na verdade do quarto e quinto</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>47</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>ano dos anos finais aí do fundamental um e por último mas</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>48</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>não menor nós utilizamos é: uma pergunta que nós fizemos lá</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>49</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>no questionário que foi aplicado né? no dia da reunião que</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>50</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>se/que fazia a pergunta sobre as CARACTERÍSTICAS do trabalho</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>51</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>docente então foram essas/esse percurso que nós utilizamos</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>52</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>aí para chegar aí as três professoras que farão parte desse</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>53</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>grupo da pesquisa e uma delas no caso aí é você tá? como eu</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>54</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>havia falado também com você quando entrei em contato né?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>55</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>agora nós tivemos que fazer algumas alterações metodológicas</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>56</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>na pesquisa e aí por isso que nós estamos fazendo esse</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>57</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>58</td>
<td>formato aqui via on-line devido a esse momento de distanciamento social tá bom?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>60</td>
<td>Edna uhrun tá</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>61</td>
<td>Miriam então podemos ir para as entrevistas/para a entrevista né? ((risos)) mas antes/mas antes</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>63</td>
<td>Andreia cê falou aí você lembrou de gravar né?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>64</td>
<td>Miriam oi?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>65</td>
<td>Andreia cê falou aí da gravação cê tá lembrando de gravar né?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>66</td>
<td>Miriam sim</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>67</td>
<td>Edna então tá bom</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>68</td>
<td>Miriam [mas antes deu começar/da gente começar a entrevista Edna quero só te falar como que vai ser esse tipo de entrevista aí/a nossa entrevista não é um tipo de entrevista que vai ser pergunta e você responde/perguntas e respostas nós vamos fazer uma pergunta inicial pra você e a partir da sua fala nós vamos aí CONStruindo um diálogo né? uma interação um diálogo com você tá bom? então assim não vai ser perguntas e respostas tá?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>70</td>
<td>Edna tá combinado</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>77</td>
<td>Miriam [eu vou fazer uma pergunta geral e a partir desse momento nós vamos estabelecendo esse diálogo aí tá bom?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>79</td>
<td>Edna tá bom</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>80</td>
<td>Miriam então vamos lá é: Edna a gente/nós né? gostariamos que você FALasse um pouquinho pra gente da sua condição de professora né?/da sua é: condição de docente em torno da sua atividade é: nesses últimos meses assim como que é/come que é a sua condição nesses últimos meses?...</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>85</td>
<td>Edna por quê? você quer que fale em relação a essa confusão dessa pandemia ou não?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>87</td>
<td>Miriam [isso</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>88</td>
<td>Edna porque os últimos meses está totalmente ligado a essa questão né?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>90</td>
<td>Miriam [isso aí</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>91</td>
<td>Edna é isso mesmo?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>92</td>
<td>Miriam é dentro desse mo/a partir desse momento que foi decretado essa pandemia né? e esse DISTAnCIamento social como que você vê assim o seu trabalho a sua atividade docente aí nesse meio?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>96</td>
<td>Andreia perfeito Miriam</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>97</td>
<td>Edna na verdade eu não vejo nada infelizmente é pra falar a verdade?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>99</td>
<td>Miriam [sim</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>100</td>
<td>Andreia é::: ((risos)) cê falou infelizmente ou felizmente?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>101</td>
<td>Edna INFELizmente</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>102</td>
<td>Andreia ahrã</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>103</td>
<td>Edna porque eu gostaria que estivesse tendo alguma ação pra gente poder participar e poder levar as/até as crianças entendeu? gostaria que tivesse mais condições que todo mundo sabe que na escola pública não tem: né? e eu queria muito tá fazendo algum trabalho já há muito tempo com as crianças mas infelizmente a gente sabe que não é viável por n motivos né? então infelizmente eu não vejo NADA até agora infelizmente achei um tempo perdido é: infelizmente perdido pra gente perdido pra eles e quem/queim infelizmente quem prejudica mais é eles mesmo né? então eu vejo infelizmente com esse olhar negativo é essa minha visão</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>114</td>
<td>Andreia [é aí Edna quais são assim seus sentimentos as suas preocupações: a gente/vamos tentar abrir um pouco quando você traz esse infelizmente que você não tá tendo nada é: tenta assim descrever um pouco pra gente o seu</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
sentimento em torno disso e por que você tá percebendo é: por que você começou com esse infelizmente? vamos tentar descrever um pouquinho pra gente isso

Edna assim é: é frustração mesmo né? a palavra e assim eu fico muito é: minha preocupação maior/eu converso muito com a minha filha porque eu tenho uma filha de desesseis anos ela tá numa escola ela é de escola particular né? ela têm aulas todos os dias mal ou bem tá caminhando sabe? tá fazendo teste tá fazendo trabalho tá fazendo PROVa tudo legal a gente conversa muito sobre isso sobre a desigualdade social porque ela já existe? essa desigualdade ela já existe normalmente sem pandemia sem confusões agora com esse momento que a gente tá passando é mui/é mais preocupante porque essa desigualdade/ela vai aumentar entendeu? eu não sei como que futuramente o MEC/acho que é o MEC Secretaria de Educação é: o MEC

Míriam entendi

Edna é: a/o Ministério da Educação vai resolver essa situação é: vai deixar ir pra frente os particulares vai reter os públicos então isso tudo é muita preocupação é muita confusão e frustração isso tudo é o sentimento que eu vejo num sentido mais amplo/maior em questão da desigualdade porque ela vai aumentar entendeu?

Andréia ela já existe mas essa desigualdade ela vai/ela vai ampliar é uma das/dos meus sentimentos agora no momento em relação a esse tudo aí que a gente tá falando em relação à pandemia

Andréia e aí Edna você assim compartilhou essa sua frustração com alguns pares ou com alguns colegas ou enfin com a direção né? para além da sua filha né? você: é: teve a oportunidade de conversar sobre isso com alguns colegas? e aí o que você ouviu deles? como é que tem sido a interação é: a partir até desse sentimento seu com seus colegas nesse momento o que você tem percebido?

Edna então lá no grupo da escola como eu fui eu/entendi lá na escola somente esse ano eu sou novata lá na escola/como conheço a Míriam conheço mais algumas pessoas lá então assim com a Míriam com: a própria: como é que ela chama Míriam?

Míriam quem?

Edna a: Rita: é: assim a gente troca umas/umas ideias assim a gente troca algumas coisas mas fora isso não é: lá no grupo da escola assim quando a gente tem reunião mais é a diretora que fala que fala algumas questões que ela quer pontuar mesmo não foi nada aberto nesse sentido pra gente se/se posicionar e falar e questionar não

Andréia ahrá e com a Míriam e com a Rita ³: Edna você percebe um pouco desse/vocêelas compartilham desse sentimento também com você? o que que você acha?

Edna acredito que é o mesmo sentimento

Andréia ahrá ótimo

Edna a gente quer fazer a gente tem vontade mas não tem meios né Míriam assim?

Míriam ahrá

Edna é assim que eu me sinto porque a gente precisa da nossa diretora também né Míriam? a gente não pode sair fazendo as coisas que a gente quer né? e mesmo se a gente quisesse sair por nós mesmos num/é muito difícil né? é muito complicado essas questões a gente chegar até o aluno por exemplo

Andréia isso então falando dos alunos Edna você chegou a ter algum contato com eles assim? houve alguma interação nesse tempo entre você e seus alunos?
| 179 | Edna | não nenhuma |
| 180 | Andreia | ahãã |
| 181 | Edna | porque foi tão pouco tempo o início do ano que a gente tava começando a se conhecer e tudo então não deu nem tempo de repente da gente trocar uma mãe/trocarmesma/um/um telefone alguma coisa assim não deu tempo no meu caso não deu tempo de ter essa interação maior pra chegar a esse ponto porque foi muito rápido e além da pandemia teve aquela confusão da paralisação depois da gente parar mesmo né? então não teve condições de/de ter essa aproximação maior pra ter contato pra agora na pandemia de repente tá conversando com todo mundo entendeu? |
| 191 | Andreia | ahãã... ótimo Miriam? |
| 192 | Miriam | ó Edna nesse período agora é:/de pandemia que nós estamos aí vivenciando esse distanciamento social você tem realizado alguma atividade docente?: tipo participado de reunião; planejado participado de cursos enfim coisas desse tipo? |
| 196 | Edna | então curso foi o seguinte eu tava/eu todo ano eu participo de um curso da Secretaria de Educação eu estava até fazendo um é:/eu esqueci o nome do curso agora é um nome bem grande mas tem a ver com: questões raciais tá? |
| 200 | Miriam | ahãã |
| 201 | Edna | eu esqueci o nome dele aí ele foi interrompido por causa da pandemia também eu tava fazendo ele e:/é: o que que é mesmo que cé falou? esqueci |
| 204 | Miriam | pla/planejamento reuniões: |
| 205 | Edna | tá reuniões essas reuniões que a Secretaria de Educação tem realizado cé tem participado? cé sabe quais eu tô falando? |
| 207 | Miriam | não |
| 208 | Edna | não? |
| 209 | Miriam | não |
| 210 | Edna | a Secretaria de Educação tá fazendo umas/tem um nome diferente |
| 212 | Miriam | webinar? aquele webinar? do Cadinho de Prosa? |
| 213 | Edna | é |
| 214 | Miriam | ah sim |
| 215 | Edna | eu tinha participado eu já participei de três |
| 216 | Miriam | sim |
| 217 | Edna | mas eles deram uma parada agora/agrah/agrah/ao/ao tempo não tá tendo mais não ou então a/ha Graça não tá colocando lá no grupo pra gente |
| 220 | Miriam | porque agora eles/agrah é período de férias né? |
| 221 | Edna | ah então é isso |
| 222 | Miriam | eles devem não/devem né? estar |
| 223 | Edna | devem ter parado né? |
| 224 | Miriam | é |
| 225 | Edna | eu já participei de três webinar já... |
| 226 | Miriam | ahãã e planejamento?: |
| 227 | Edna | não sabe por que? assim eu fiz o meu planejamento anual eu até terminei de fazer ele quando eu tava parada eu dou aula de português história e geografia então eu tive que fazer aquele planejamento que a coordenadora pediu pra gente né? e eu fiz o planejamento e as aulas todas já programadas né? pra ter o meu planejamento anual mas fora isso eu não estou fazendo planejamento nenhum: mesmo porque eu tô esperando algum direcionamento eu tô pesquisando coisas para fazer o video que a nossa diretora pediu pra gente fazer estou PROCUrando ideias estou pesquisando mas assim é: 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 entendi, isso é o que eu tenho feito nesse período agora, esse é que é o meu planejamento.

Miriam: ahã

Edna: mas ((restante inaudível))

Andrea: você teve/você teve orientações específicas Edna prа realizar essa/esse vídeo aí essa tarefa que te deram aí né?

Edna: não

Andrea: você teve

Edna: é eu gosto de coisas assim/eu gosto que me direcione assim faça assim faça assado nesse formato nessa forma eu tenho problema com isso então ao mesmo tempo que eu vou fazer porque eu tenho que fazer ela pediu para nós fazermos e acredito que futuramente agora seja uma coisa imposta né Miriam? pelo andar da carruagem eu não sei se você viu lá as mensagens né? então ((risos de Miriam e de Edna)) vai sair alguma coisa entendi? é: com certeza porque eu vou conseguir alguma coisa? eu vou conseguir agora de que forma eu vou conseguir? eu não sei por quê? justamente por essa questão de direcionamento de especificação de como tem que ser feito exatamente.

Miriam: ahã

Edna: e eu tenho problema sério com isso

Andrea: ó Edna deixa eu te perguntar uma coisa é agora: se você conversa/vamos ampliar um pouco assim essa parte aqui da nossa fa:las nos comentários nas notícias que foram produzidas EM TOP de discussão dos trabalhos dos professores nesse momento de pandemia eu não sei se você acompanhou ou por alguma live ou por jornais em público ou memos né? coisas que chegam no nosso celular se você teve a oportunidade de acompanhar falas discursos opiniões em torno do trabalho docente de um modo geral aí se você teve essa oportunidade como é que foram esses discursos? qual era a conotação deles? que sentido que as pessoas estavam dizendo ali e tratando o trabalho docente neste momento?

Edna: então o mais assim que eu tive mais oportunidade de acompanhar foi o webinar webinar né? webinar que fala?

Miriam: isso

Edna: foi é com a secretária de educação Miriam? como é que ela chama? aquela

Miriam: a Dora? foi o da Dora?

Edna: sim você viu esse webinar? como foi?

Miriam: ahã

Andrea: é com a secretária

Edna: então essa webinar foi que eu tive assim mais oportunidade de tá acompanhando

Miriam: [foi Dora não foi Ana Barbosa

Edna: Ana Ana isso mesmo

Miriam: isso

Edna: é porque eu não guardo o nome de ninguém mas foi com ela ela falou muito sobre o projeto Candinho de Prosa né? ela falou muito sobre isso como que deveria/como que deve ser desenvolvido como que está sendo formado e tal: e: num primeiro momento eu entendi que não ia ser nada assim ela falou que esse trabalho docente igual cê tá falando do trabalho docente

Andrea: ahã
Edna e não seria nada imposto que não seria cobrado e as pessoas iam participar assim levando uma poesia levando um poema levando uma coi/é assim cada um levando um pouco e tal pra ir/e agora ela/de repente certo momento parece que ela falou
que ia/ia ser passado em certos canais/determinados canais eles estavam fechando já os canais que iam ser passados que eles tava/resolvendo já tinham alguns trabalhos prontos mas que eles é/as escolas ainda falou assim que as escolas/os diretores das escolas iam pedir os professores para fazerem mas nada como é: impondo não tipo livre
Andréia [{{inaudível}}]
Edna mas agora parece que o discurso está mudando entendeu? o trabalho docente que eu vi nessas/nessa conversa dela que eu pude mais perceber é que à gente vai contribuir de uma forma mais tranquilidade nada imposto nada cobrado do jeito que a gente fosse/organizando não deram nada especifico assim para gente tá enviando nem nada entendeu?
Andréia ah/n e outro/outros momentos você assim leu no noticiário ou assistiu a uma reportagem ou país se posicionando enfim sobre o trabalho dos professores?
Edna [então é assim tem a divisão né? assim no meu ponto de vista tem a questão dos alunos públicos e tem a questão dos alunos particulares no meu ponto de vista há uma grande diferença aí nessa minha visão por exemplo vou te dar um exemplo é: vou te dar pela minha filha porque é
Andréia [ah/n]
Miriam [ah/n]
Edna ela estuda em escola particular
Andréia [isso mesmo]
Edna no primeiro bimestre ela teve somente uma prova teve aulas todos os dias mas fizeram somente uma avaliação neste segundo bimestre agora ela está tendo que fazer trabalho em grupo com apresentação: é: teste e prova por quê? porque os pais/um grupo de pais reclamaram com o colégio que tava muito fácil tava muito é: frouxo que eles queriam mais aí o colégio teve esse posicionamento entendeu? mas assim em questão do público eu não vejo realmente ((cachorro latindo)) nada a ser feito nada a ser cobrado assim eu não vejo sinceramente/não chegou até a mim igual você falou em vários meios né?
Andréia [ah/n]
Edna eu não vi chegar o pai/de escola pública fazendo uma reclamação alguém fazer/eu não sinceramente eu não tenho visto isso
Andréia [ah/n]
Edna mesmo porque ((barulho de trem)) eu vou te falar uma coisa eu sou meio alienada... eu não assisto mais canal nenhum tem anos que eu não assisto mais canal nenhum de televisão de fechada né? minto aberta
Andréia [ah/n]
Edna vejo só fechada e mesmo assim é: poucas coisas então o que eu vejo mais de notícia é só o que vem no grupo pra gente ((cachorro latindo)) ou vem aquelas notícias rapidinhas que vêm de algum jornal uma notícia aqui uma notícia ali que aparece aqui no celular e só
Andréia [ah/n]
Edna então assim eu não tenho visto movimentação de país de alunos público fazem/é: né? família ou mesmo a escola fazendo alguma manifestação ((cachorro latindo)) maior cobrando não vejo entendeu?
Andréia: ahrã... ok Miriam?

Miriam: ô Edna voltando um pouquinho assim sobre o seu agir docente assim o seu trabalho docente né? nesse momento/nesse contexto de pandemia em relação as propostas que são feitas pela escola tipo/tanto a escola como a rede municipal né? tipo a elaboração das atividades para aquele kit que enviou pra/pras crianças a elaboração de vídeo pro Facebook a elaboração de material pro Cadinho de Prosa como você vê o seu trabalho? o seu agir docente nessa elaboração dessas atividades?

Edna: olha cá falou esse negócio de Facebook eu tinha até esquecido que era pra gente colocar lá mesmo porque eu entrei na escola esse ano e eu fiquei pouquíssimo tempo eu na/eu não fiz vídeo nenhum eu não tinha material nenhum ela pediu pra colocar né isso?

Miriam: isso

Edna: no Facebook isso eu nem/eu até tirei da minha mente porque eu não tinha material nenhum pra poder contribuir o Kit eu fiz? mandei/mas assim eu achei que ficou muito confuso porque ficou muito solto a forma como ela pediu o kit ela pediu uma coisa aí resolveram lá pela fala da coordenadora que eu conversei com ela em particular da escola ela me falou que depois a diretoza tinha resolvido fazer uma/um modelo já pronto de alguma outra coisa que já existia mas mesmo assim ela mandou a gente fazer recadinho mandou a gente fazer um formato mas na verdade não/não foi usado nada disso ela pegou: alguma coisa ali e aqui e juntou nesse formato que ela já tinha pronto de alguma outra coisa que ela usou que eu não me lembro mais entendeu?

Miriam: ahrã

Edna: mas ela cobrou isso da gente e eu mandei do jeito que ela falou assim/mais ou menos sem saber se tava de acordo entendeu?

Miriam: [e como]

Edna: agora o vídeo eu já falei sobre isso né?

Miriam: [ahrã]

Edna: eu tô pesquisando eu tô vendo como que eu vou produzir esse vídeo de dez minutos que ela falou sem formato nenhum assim ela não falou nada né? pra gente fazer um vídeo caseiro de dez minutos foi isso que/foi a fala dela não foi isso Miriam?

Miriam: sim foi

Edna: faz aí um vídeo caseiro de dez minutos

Andréia: é: ((risos))

Andréia: dez minutos em frete às câmeras não passa rapidinho não né Edna?

Edna: pois é é muito difícil queria ser artista mas infelizmente ((risos de Andréia, Edna e Miriam))

Miriam: aí aí

Andréia: ô Edna

Miriam: [deixa só/deixa só eu complementar aqui Andréia só um minutinho/só um minutinho Edna e como você sentiu/o que você sentiu assim é: quando a vo/que a você foi pedido pra elaborar essas atividades né? e que essas atividades não foram utilizadas enfim foram utili/como que você viu o seu trabalho nessa perspectiva?

Edna: eu fiquei/eu vou te falar que eu sou um pouco vaidosa eu fiquei cha/eu fiquei triste assim/tipo assim é: quando ela falou/que eu vi na fala dela que não ia usar que não ia dar pra usar de todo mundo que/eu assim fiquei um pouco triste
mas de qualquer forma eu fiz do jeito que ela pediu cumpri-
lá o que eu tinha que cumprir mas eu fiquei triste porque
primeiro eu achei que ela tinha que ter falado assim com a
gente faz aí/seleciona só as atividades ou faz um recadinho
porque a gente vai fazer num outro formato sabe? a gente já
tem um formato a gente teve que pensar/eu tive que pensar no
formato que ia fazer como que eu ia fazer o critério como
que eu ia seguir tive todo esse trabalho e num/depois ela
acabou usando o formato próprio que ela só encaixou lá as
atividades que ela queria assim é: tudo bem assim eu tô em
casa tô à toa perdí tempo mas assim faltou só um pouco
de/faltou um pouco aí de mais conversa né? de mais
esclarecimento né? e: esse jeitinho aí que a gente gosta né?
pra valorizar mais também o nosso trabalho né?...

Míriam ahrr
Edna aí eu fiz/fiz e cumpri lá o que tinha que cumprir mas eu me
senti desta forma aí que eu tô te falando...

Míriam sim

Andreia é: ó Edna é: que aprendizado você achá que você está tendo
é: nesse tempo de pandemia?...

Edna tô tendo vários um deles é que eu percebi que muita coisa
mudou e daqui pra frente vai ser/vai ter muita coisa que vai
ser feito diferente... essa questão de videoaula aí que eu
acho que vai pegar

Andreia ahrr

Edna eu tô falando de escola particular né?... várias
questões/várias coisas social mesmo/na parte social também
vai mudar muita coisa daqui pra frente... que às vezes a
gente não fazia o/por vários motivos né? não queria porque
era mais cômodo então eu acho que:: eu tô tendo vários
aprendizados...

Andreia sobre o seu ponto de vista a pandemia ih espera aí que fez
um barulhão aqui né? se continuar eu fecho aqui mais a porta
Míriam na sua compreensão Edna houve é: uma como que eu vou
dizer pera aí é: pra você é: a pandemia de algum modo afetou
a sua assim compreensão do trabalho docente? do trabalho do
professor?...

Edna a compreensão do trabalho do professor?

Andreia é: você já até sinalizou um pouco isso assim é: o modo como
a gente trabalha e o modo que a gente vai ter que trabalhar

Edna então... assim

Andreia ou até/ou até assim a questão da valorização em torno do
trabalho ou a desvalorização:

Edna é: no mais mesmo é a desvalorização né? no meu ponto de
vista é: afetou claro que afetou é:... é difícil a gente
dividir e falar em escola/em/em crianças da escola pública e
crianças da escola particular mas no geral com certeza minha
visão de profissional de professora afetou sim com certeza

Andreia em que medida? você consegue comentar um pouquinho? eu vou
fechar aqui a outra porta

Edna tá pode fechar

((barulhos))

Andreia mas pode ir que eu tô ouvindo tá? ((risos da Míriam))

Edna ah não pode fechar pode fechar...

Míriam e aí? em que medida você acha que afetou?

Edna então Míriam pensa bem falando da nossa escola né? da escola
pública

Míriam isso

Edna é: a gente vê o seguinte ((barulhos)) que se futuramente
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 escola 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 of- | 508 | line e ensino on-line 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/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 Brasilia 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/al | 532 | vai revezando e eu estou pensando também nessa/daqi 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 on-line né??em casa tendo | 536 | aulas on-line 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/elas já têm que ter preparado essas aulas gravado essas aulas mesmo porque as aulas deles não estão sendo/estão sendo gravadas mas/elas são também é: como é que fala? na mesma hora são ao vivo |
| 544 | Miriam [ahãrã sincronãs] |
| 545 | Edna mas elas são gravadas entendeu? |
| 546 | Miriam ahãrã |
| 547 | Edna ((áudio inaudível)) aí eu fico pensando nem na particular eles vão ter que trabalhar assim dobradamente triplicadamente agora nós da escola pública que não temos né? questões do/do vídeo de poder ter essa facilidade que ajudaria um pouco vai ser assim ó eu acredito que o serviço do professor vai sei lá triplicar entendeu? porque ele não vai trabalhar ali só a gente tem também dia que trabalha e faz a nossa programação em casa mas é diferente essa questão de uma volta com/com esse nome que você falou ai né? que é |
| 556 | Miriam ensino híbrido |
| 557 | Edna [híbrido né? é um pouco na/um pouco/uma semana na escola uma semana em casa quer dizer 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... entendeu? |
| 562 | Miriam ahãrã |
| 563 | Edna vai ser uma coisa bem desagastante né? bem assim vai atropelar um pouco eu acho que o processo todo da/do ensino na minha opinião... |
| 566 | Miriam ahãrã |
| 567 | Edna entendeu?... |
| 568 | Miriam posso falar? ((risos)) |
| 569 | Edna pode uai |
| 570 | Miriam é porque eu achei que a Andreia ia ligar lá |
| 571 | Andreia eu tenho uma questão aqui mas pode fazer primeiro |
| 572 | Miriam ah tá então Edna em relação assim né? é: ao seu trabalho/ao nosso trabalho docente nessa nova perspectiva/nossa nova prática: COMO que você vê? como que você vê o seu trabalho? como que você se vê nessa nova a/pegada/nesse novo contexto? |
| 576 | Edna dessa nova dinâmica nova aí? |
| 577 | Miriam isso |
| 578 | Edna ô Miriam então eu estou perdida não sei se só eu que estou/eu tô sentindo que eu estou perdida por quê? é: esse Cantinho de Prosa ao mesmo tempo que eles falam pra gente é: contribuir: e tudo e esse vídeo que a gente tem que fazer é tudo muito solto né? não tem nada assim estruturado então eu vejo a minha prática/minha prática assim hoje em dia praticamente zerada no momento eu não tirando assim es/esses webinar que eu tenho visto tirando/tentando produzir pesquisando pra fazer esse vídeo a minha prática hoje em dia tá assim estagnada... nesse momento |
| 588 | Miriam ahãrã |
| 589 | Andreia a minha pergunta era exatamente sobre o Cadinho de Prosa né? é: o que você queria falar sobre esse projeto? como que você avalia né? até onde você já teve contato e como você acha que vai ser a sua participação: nele? é: em torno dele agora |
| 593 | Edna então eu fico esperando assim algum direcionamento algum posicionamento que a/a diretora deve passar pra gente através da coordenação lá do Cadinho de Prosa que deve passar pra ele pra direcionar a gente pra né? fazer determinadas tarefas entendeu? eu assim/no caso agora eu fico na expectativa entendeu? é: dessa cobrança ainda mais agora que parece que vai ser imposta mesmo assim e fico na
expectativa é:/a forma que eu tenho e que eu vou contribuir
entendeu? tô aguardando instruções essa é a questão como que
eu vou poder é/a/é/contribuir mais pra esse Cadinho de Prosa
e assim eu vi um pouco assim eu vi algumas coisas mas é
coisas assim que eu não sei/eu não sei se chega muito
pro/pro/pros famílias pros alunos eu não sei se/se dessa
forma que eles tão fazendo se vai chegar mesmo nas crianças
não entendeu? gostaria que chegassem mas não sei acho que tã
muito/as coisas tão muito soltas não tem nada assim
efetivamente né? como é que eu vou te explicar? não tem nada
direcionado que a gente tem certeza que vai chegar pra essas
pessoas/um cado pra essas pessoas entendeu? então eu assim
eu acho legal ter alguma coisa pra fazer mas pra mim assim
não é nem perto do suficiente do que precisaria...entendeu?

Míriam então essa proposta que eles fizeram do Cadinho de Prosa o
que você acha desta proposta porque não é um conteúdo né? é
uma/umas leituras uma contação de história que/que cê acha
dessa proposta do Ca/quando foi explicada pra nós como é a
proposta do Cadinho de Prosa quando participamos lâ da
webinar que falou do Cadinho de Prosa como que você vê esse
Cadinho de Prosa?

Edna Vou te falar eles fizeram isso na minha opinião como a
diretora falou mais pra essa questão social mesmo não é
pra/pro aluno/pra gente repassar os conteúdos né?

Míriam (ahrã)

Edna 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 né? como diz a nossa
diretora então esse Cadinho de Prosa na minha opinião eu
vejo como isso mesmo como uma questão de vínculo com a
escola e o aluno MAS mesmo assim eu digo eu não sei se isso
é o suficiente pra manter o vínculo escola e aluno entendeu?
eu não gosto de fazer crítica assim muito forte não sabe?
mas... porque eu sei que tem muitas dificuldades a gente tem
que compreender as dificuldades/as dificuldades existem né?
é: eu ficar criticando também eu ficar falando que as ações
deveriam ser feitas de outra forma feitas mais efetivamente
então assim é legal eu achei interessante é um movimento
bonito né? que tá mostrando que as escolas estão se
preocupando com os alunos com a família nesse tempo aí pra
não ficar nada né?/sem esse contato 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 assim eu vejo dessa forma
entendeu?

Míriam ahrã... então você/é/você falou que não gosta de fazer
criticas e tal né? a essas ações mas então você acha que
essas ações não estão sendo ações positivas para as crianças
assim?

Edna não:... seria positivas se chegasse de fato até elas
entendeu? se todos/se cê falasse assim ó o Cantinho de Prosa
todas as famílias estão tendo acesso a ele tão vendo tão se
interessando porque tem famílias também que têm famílias
entendeu?:... é: tem famílias que não ligam pra essas coisas
acham bobeira sabe né Míriam?...

Míriam ahrã

Edna é: então assim como que eu vou te falar?... é assim eu acho
uma coisa legal muito bacana pra manter esse vínculo agora
eu não sei se tá chegando pra todo mundo se todo mundo tá
vendo esse Cadinho se toda família tá usufruindo desse
Cadinho tá sabendo que realmente a escola que tá se
importando com essa família que tá querendo esses alunos então assim muita coisa envolvida se eu te falar que a isso não serve pra nada eu não vou falar entendeu?

Míriam [ahã]

Edna mas assim no meu ponto de vista tinha que ter tido/ações mais específicas voltadas para o aprendizado do aluno mesmo na minha opinião sei/não posso falar porque sei todas as dificuldades que existem entendeu?

Míriam [ahã]

Edna por isso que tá vindo uma crítica muito efetiva assim é complicado porque a gente tem que ver os dois lados né?... mas é uma coisa/é uma forma que eles estão fazendo para não ficar sem fazer NADA

Míriam [ahã]

Edna na minha opinião... pra não ter ação nenhuma então é uma coisa que eles estão fazendo pra... sei lá pra/pra tá ali pra família é: usar ou não né? chegar nela ou não né?... é isso ((risos))

Míriam olha só Edna é: agora num/num sentido ma/mais micro só um pouquinho assim a sua escola/a nossa escola assim quando a gente/quando você olha para o trabalho pras atividades para o trabalho docente que tá sendo desenvolvido na escola/na sua escola

Edna [tã]

Míriam em relação ao trabalho que está sendo desenvolvido nas outras escolas municipais também tô comparando municipal com municipal

Edna [tã]

Míriam que a gente vê aí essas postagens no Facebook essas atividades que chegam aos nossos ouvidos devido aos nossos colegas:

Edna [sim]

Míriam às vezes posta nos grupos de WhatsApp enfin como que você vê o trabalho que você vê o trabalho que tá sendo desenvolvido na sua escola comparando com o trabalho que tá sendo desenvolvido na/em outra escola da rede municipal?...

Edna então: eu já tive a oportunidade de trabalhar em algumas escolas de/de direções diferentes eu não sei se a direção faz a diferença não sei o que que é assim eu vejo o nosso trabalho lá na nossa escola hoje em dia bom em relação a escola que eu trabalhei o ano passado que eu não vou falar o nome porque não precisa né? em questão de organização: da preocupação da alimentação com crianças: da organização da preocupação até com o efetivo aprendizado das crianças eu vejo assim que a escola tá/que a escola é muito boa em relação a essas questões entendeu? eu acho que é uma escola muito organizada muito limpa é: eles têm mesmo esse a/esse afínco de fazer com que as crianças vão pra frente mesmo tenha um cuidado aqui um cuidado ali é um trabalho que/que eu vejo que é realizado com/muito positivo entendeu? eu gosto muito agora em relação à escola que eu trabalhei no ano passado já é mais questão de: família é mais acolhida sabe? essas questões mais rígidas mais é: preocupadas com o ensino mais rigoroso com as questões de ensino acompanhar mais de perto já é diferente a escola que a gente tá hoje em dia é:: na minha opinião é mais... como que eu vou dizer? ela é mais organizada em todas essas questões entendeu? se essa for a palavra certa mas não é não sei se é a palavra certa tem escola que é mais liberal: mais deixa soito entendeu?

Míriam [ahã]
| 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? |
| 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/nesses períodos agora que tá tendo essas atividades assim cada escola tá fazendo um tipo de atividade né? |
| 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? |
| 734 | Edna | a nos/é/hoje em dia a nossa tá parada né? no meu ponto de vista a nossa tá paradinha {ootnotesize{(risos)}} foi aquela açózinha lá daqueles/daquele negócio que a gente... saiu Miriam você saiu dai |
| 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... |
| 742 | Edna | Então é: as nossas reuniões foram pouquissimas 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 |
| 746 | Miriam | ação? qual ação? qual ação? |
| 747 | | [qual |
| 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? |
| 752 | Miriam | [hunrum |
| 753 | Edna | então nesse momento a nossa escola tá parada... né? assim eu vejo dessa forma... |
| 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? |
| 759 | Miriam | é {ootnotesize{(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 |
| 763 | Miriam | hunrum é/mais uma coisa quando você vê/é/é/val 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? |
| 773 | Edna | no momento o que tá me movendo é a obrigação mesmo eu vou ser sincera porque: é uma coisa muito soita 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... |
| 780 | Miriam | hunrum |
| 781 | Edna | 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...

Míriam e qual que é o seu problema agora de imediato?
Edna é fazê-lo é: fazê-lo de qualquer FORMA...
Míriam humrum
Edna saliu Míriam
Míriam pois é eu não sei o porquê estou caindo toda hora: voltei?
Edna não

Andréa a imagem voltou mas a sua fala não perde não só a sua imagem às vezes que paralisa um pouquinho

Míriam é não sei o que acontece que sai aqui a minha voz/não sei o que que acontece

Edna então eu tô aqui meio nervosa porque eu nunca fiz isso vídeo é: e eu fico pensando eu não quero aparecer não quero a minha voz então fica assim como é que eu vou fazer? botar um vídeo? botar um escrito? as crianças leem mas não leem com tanta fluidéz né e:: muito complicado 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 prazo que eu tenho que entregar infelizmente

Míriam você acha assim que nesse momento assim é: se você tivesse o coletivo de trabalho mais próximo de você assim/un conjunto de professor mais próximo discutindo contigo seria mais fácil de você desenvolver ou não?

Edna claro claro né Míriam? muito mais que a gente trocando ideia aqui uma dá uma ideia a outra te dá uma sugestão ali você já vai juntando entendeu? porque é uma coisa que eu nunca fiz entendeu e principalmente além deu nunca ter feito eu não tenho padrão esse negócio deu não ter um padrão pra seguir eu tenho problema com isso entendeu? e eu gosto de ter padrão eu gosto de fazer as coisas direitas então isso me incomoda ((fala rindo)) então o fato de não ter padrão e eu não ter essa aproximação dos colegas dessa:/essa conversa esse diálogo Nossa Senhora é muito melhor né? essas sugestões as ideias é muito melhor quando você TEM né? acesso a isso né? então eu tô perdida vou fazer pra entregar porque é prazo e pediu/impôs né? então eu vou fazer por causa disso agora a criança/ assim claro que eu vou tentar fazer pras duas coisas mas no primeiro momento que vem a minha cabeça é resolver o meu problema... de cobrança lá que eu tenho que fazer né infelizmente...

Andréa Edna: como que você acha que vai ser o retorno das aulas presenciais o que que cê imagina o retorno como é que você imagina o retorno?

Edna então imagino que a gente vá continuar com todos os cuidados que a gente já tá tendo todo mundo de máscara vai ser complicado né? porque professor fala muito de máscara um monte de criança falando junto cê com máscara todo o mundo de máscara eu acho que vai ser uma confusão danada acredito que vai ser no modo híbrido como a Míriam falou que eu tô vendo algumas escolas voltando nesse/dessa forma um pouco de criança/metade eu não sei como é que eles vão dividir na sala metade em casa por semana vejo que o nosso trabalho vai dobrar ou triplicar porque a gente vai ter que preparar essas atividades para as crianças de casa e vai ter que preparar para as crianças dentro da sala né? e: assim vai ser bem diferente do que era antes vai ser bem/ate essa vacina sair até tudo voltar ao normal vai mudar muita coisa
<p>| | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>843</strong></td>
<td>vai ser dessa forma... entendeu? em questão fico já pensando também já passei pela minha cabeça muitas vezes como que vai ser a nossa programação de ensino? a nossa观音 o nosso como é que fala?</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>847</strong></td>
<td><strong>Miriam</strong> conteúdo?</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>848</strong></td>
<td><strong>Edna</strong> (inaudível)) a nossa programação que eu já tinha planejado pro ano inteiro o 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 então acredito eu que a escola vai direcionar a gente você vai dar esse conteúdo aqui só e coisa não sei acredito você entendeu? porque o conteúdo todo quando voltar né? acredito não tenho certeza que não vai ter a mínima possibilidade de/de dá/de cumprir né? então eu vejo dessa forma... se vai dar certo ou não... não sei que vai acontecer</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>860</strong></td>
<td><strong>Miriam</strong> olha só você tocou num ponto aí que é: me chamou um pouco de atenção aqui é/por exem/que a escola vai direcionar né? o conteúdo que você</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>863</strong></td>
<td><strong>Edna</strong> [tomara né?</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>864</strong></td>
<td><strong>Miriam</strong> é tomara que a escola vá direcionar o conteúdo e tal tal se a escola não direcionar pra você assim o que você vai fazer lá os conteúdos que você vai trabalhar? como/é/como que você vai/como que você pensa né? em lidar com essa situação aí? porque a gente vai ter esse conteúdo tipo assim um conteúdo imenso do ano inteiro</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>870</strong></td>
<td><strong>Edna</strong> [enorme</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>871</strong></td>
<td><strong>Miriam</strong> mas com outras demandas que as crianças vai chegar lá e como que você pensa em lidar com esse situação?...</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>873</strong></td>
<td><strong>Edna</strong> olha só é... assim eu/eu/eu acharia mais correto a escola direcionar a gente em questão de conteúdo principalmente né? tipo assim cê dá isso isso isso se não acontecer isso eu vou fazer uma seleção do que eu acho Edna mais fundamental pra criança naquela faixa etária/naquele conteúdo todo entendeu? que eu vou fazer? preferiria que tivesse uma/uma orientação se não vou fazer isso em relação a conteúdo vou pegar o que eu vejo que dá para distribuir no restante do ano vou ver o que que é mais importante e vou trabalhar aquilo entendeu? agora em relação aí ao que você falou essas questões que as crianças já vão levar pra casa porque elas vão voltar diferentes né Miriam?</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>885</strong></td>
<td><strong>Miriam</strong> ahh</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>886</strong></td>
<td><strong>Edna</strong> elas já voltam diferentes quando é o final do ano quando volta o início do ano agora com essa paralisação aí com esse tempo todo com esses problemas todos aí vai ser mais difícil ainda a gente dar esse conteúdo reduzido mas vai ser mais difícil ainda entendeu? na minha opinião porque até acalmar essas crianças Miriam demora aí o ano já acabou ((risos)) né Miriam?</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>893</strong></td>
<td><strong>Miriam</strong> sim sim</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>894</strong></td>
<td><strong>Edna</strong> até colocar eles lá cada um no seu/enceaih direitinho né? mesmo tendo menos crianças dentro de sala é/é difícil né? então assim eu vejo um início aí muito complicado... não sei como que vai ser eu imagino essas questões todas aí né? Sociais né? que vão influenciar muito muito mesmo muitas dificuldades virão...</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>900</strong></td>
<td><strong>Andrea</strong> muitos desafios né? pela frente</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>901</strong></td>
<td><strong>Edna</strong> é muitos desafios a palavra é essa né? ( ) desafios</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>902</strong></td>
<td><strong>Andrea</strong> incertezas eu acho né? ok Miriam</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>903</strong></td>
<td><strong>Miriam</strong> eu posso fazer a última então?</td>
</tr>
<tr>
<td>Linha</td>
<td>Nomes</td>
</tr>
<tr>
<td>--------</td>
<td>-------</td>
</tr>
<tr>
<td>904</td>
<td>Andréa</td>
</tr>
<tr>
<td>905</td>
<td>Miriam</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| 914    | Edna  | Ó Miriam eu queria usar uma expressão aqui mas não vou usar eu queria usar uma expressão muito conhecida por/pelo povo uma expressão chula sabe? mas eu não vou usar ela não mas assim eu me vejo muito é:
ó meu trabalho muito é:... como que eu vou falar? desvalorizado mesmo né? a gente como professora tem professores que não tem igual ele quer/o prefeito queria suspender o nosso contrato né? é: tipo assim eu não preciso de vocês vamos fazer os vídeos vamos colocar lá na televisão todo mundo vai ver né? as crianças todas vão assistir os videoaulas vai dar tudo certo eu vejo dessa forma é: desvalorização: é:
ó meu Deus eu perdi a palavra... desrespeito né? desrespeito |
<p>| 926    | Miriam| hunzum                                                                |
| 927    | Edna  | parece que a gente e nada parece que a escola não precisa de professor essa é que no momento a impressão que a gente fica entendeu? com essas questões todas aí que a gente tá falando... do nosso querido prefeito... e da administração atual... parece que é isso... essas são as duas palavras... entendeu? |
| 933    | Miriam| <strong>Sim</strong>                                                               |
| 934    | Edna  | ESTOU AQUI gostaria de estar produzindo gostaria de estar sendo direcionada gostaria de estar sendo é?: é: direcionada mesmo com as questões pra/pra fazer pra desenvolver pra produzir e pra chegar até as crianças mesmo de uma forma mais efetiva mas não né? a gente tá aqui parada e ainda tem essas confusões todas aí as últimas confusões que o prefeito tá/arrumou com a gente aí então é desvalorização desrespeite né? é isso esse é o meu sentimento |
| 942    | Miriam| muito obrigada                                                         |
| 943    | Edna  | de nada Miriam                                                         |
| 944    | Miriam| cé quer falar alguma coisa?                                            |
| 945    | Andréa| exatamente isso é: eu acho que o trabalho da Miriam ó Edna ele vai ter assim é: uma questão dessa denúncia dessas condições né? e ao mesmo tempo esse apontamento da necessidade de a gente é: não poder mais encarar o trabalho docente desse modo né? porque é uma afronta isso que você trouxe dessa desvalorização e do desrespeito isso nos afeta de modo muito significativo é muito ruim pra todos nós nesse contexto... |
| 953    | Edna  | e só pra complementar é:: a gente que é contratado a gente parece ainda que é uma classe mais inferior do que o efetivo parece que é uma subclasse entendeu? parece que é um professor diferente a gente já tem é/as diferenças né Miriam? normalmente a gente já tem essas diferenças já mostradas pra gente como várias questões que a gente não tem coisas que os efetivos têm a gente já tem essa diferença essa discriminação e agora então com essa pandemia a gente foi mais discriminado ainda mais desvalorizado ainda mais desrespeitado ainda entendeu?... infelizmente... |
| 963    | Miriam| ok Andréa?                                                             |
| 964    | Andréa| ok acho que é isso né?                                                 |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>965</td>
<td>Miriam</td>
<td>é: acho que é isso <em>((fala rindo))</em></td>
</tr>
<tr>
<td>966</td>
<td>Edna</td>
<td>deu pra mim contribuir um pouquinho?</td>
</tr>
<tr>
<td>967</td>
<td>Andrea</td>
<td>nossa::</td>
</tr>
<tr>
<td>968</td>
<td>Miriam</td>
<td>*(nossa:: e muito <em>((risos))</em></td>
</tr>
<tr>
<td>969</td>
<td>Andrea</td>
<td>vemos/eu falei com a Rita na semana passada depois a gente tenta marcar um café né?</td>
</tr>
<tr>
<td>970</td>
<td>Edna</td>
<td>ah com certeza</td>
</tr>
<tr>
<td>971</td>
<td>Andrea</td>
<td>pra gente conversar depois que isso tudo passar acho que a contribuição pra entender um pouco né? e denunciar e a gente buscar possibilidades outras para o trabalho docente depois disso tudo... né?</td>
</tr>
<tr>
<td>972</td>
<td>Edna</td>
<td>com certeza</td>
</tr>
<tr>
<td>973</td>
<td>Miriam</td>
<td>então Edna gostaria de agradecê-la né? mais uma vez por ter se disponibilizado e estar participando aqui conosco fazendo possa engrandecer o nosso trabalho docente pra que a gente possa ter mesmo voz como professores para que o nosso trabalho possa ser VALOizado para que o nosso trabalho possa ser visto né? é: como a Andrea disse não só denunciar como também enunciar um pouco do nosso trabalho né? então assim eu acho que vai ser mui/vai ter muitas contribuições assim sua fala traz muitas contribuições para a pesquisa então muito obrigada tá? muito obrigada mesmo</td>
</tr>
<tr>
<td>974</td>
<td>Edna</td>
<td>que isso Miriam? cé precisar é só pedir cé sabe né?</td>
</tr>
<tr>
<td>975</td>
<td>Miriam</td>
<td>pode deixar que eu peço mesmo <em>((fala rindo))</em></td>
</tr>
<tr>
<td>976</td>
<td></td>
<td><em>(risos))</em></td>
</tr>
<tr>
<td>977</td>
<td>Andrea</td>
<td>muito obrigada tá Edna</td>
</tr>
<tr>
<td>978</td>
<td>Edna</td>
<td>[de nada</td>
</tr>
<tr>
<td>979</td>
<td>Andrea</td>
<td>força pra todos nós tá bom? que as coisas se encaminhem que você aí né? Você e a sua família e todos fiquem bem muito obrigada tá?</td>
</tr>
<tr>
<td>980</td>
<td>Edna</td>
<td>pra você também tá? prazer boa noite pra vocês tá?</td>
</tr>
<tr>
<td>981</td>
<td>Miriam</td>
<td>beijos Edna</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>01</td>
<td>02</td>
<td>Andréia: então Rita a gente te agradece muito né? acho que a Miriam já:::</td>
</tr>
<tr>
<td>03</td>
<td>Rita: [já</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>04</td>
<td>05</td>
<td>Andréia: fez toda uma honra, já explicou tudo, mas eu queria fazer um agradecimento especial quando a Miriam me contou que uma né? delas era você eu também fiquei muito feliz assim primeiro pela possibilidade de reencontrá-la segundo que eu sei é: né? pouco da sua trajetória e tudo né? e/é acompanho um pouco de vocês e assim e até dessa a amizade entre você e a Paula e a:</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>Rita: [Raiane</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>Andréia: Raiane e enfim eu a/fiquei muito feliz tá?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>Rita: [eu também fiquei muito satisfeita eu falei com a Miriam olha mas eu fui escolhí ela é: Ritinha você foi escolhida gente eu fiquei muito feliz na hora eu fiquei com medo eu falei meu Deus o que vai ser isso?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18</td>
<td>Miriam: (risos)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
<td>20</td>
<td>Rita: eu falei não não vai ser nada demais eu fiquei assim meio aprensiva eu falei ah: Jesus como que vai ser isso? mas depois passa eu fico feliz em poder colaborar porque assim (barulhos inaudíveis) a gente não tem muitas oportunidades de falar da nossa prática de trabalho assim no dia a dia são poucas as oportunidades que a gente tem então quando a gente pode colaborar e também falar um pouco é/é/é ótimo é maravilhoso</td>
</tr>
<tr>
<td>27</td>
<td>Andréia: que bom a gente precisou, né Miriam? de fazer algumas modificações na pesquisa mas a gente acha que vai trazer uma grande contribuição e a Miriam também vai continuar com a outra etapa da pesquisa num segundo momento né? então assim a gente ainda tem alguns encontros né Miriam? acredito eu pela frente com você e enfim muito obrigada mesmo tá? então Miriam vamos lá</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>34</td>
<td>Miriam: é então assim antes de começar eu só queria falar se fizer algum barulho cachorro latindo gente gritando aqui vocês me desculpem mas é minha vizinhança aqui é um pouco barulhenta e então se acontecer isso no meio do caminho ((risos)) vocês me desculpem tá?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>39</td>
<td>Rita: aqui também pode acontecer um cachorro pode</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>40</td>
<td>Miriam: ((risos))é</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>41</td>
<td>Rita: pode né? mas tudo bem sem problemas</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>42</td>
<td>Miriam: tá bom então só para gente organizar eu vou fazer uma abertura aqui só para facilitar depois a nossa vida na hora da transcrição tá? é: entrevista com a professora Rita realizada por videoconferência com a uti/a utilização do aplicativo google meet no dia nove de julho às dezenove horas tá? então primeiramente né? boa noite à professora Andreia à Rita e ago/queria fazer das palavras da professora Andreia as minhas palavras né? gostaria de agradecer a você Rita por toda a sua disponibilidade por toda a sua é::: vontade assim a sua participação nesta pesquisa de forma volUNtária né? e quanto isso alegrou muito o nosso coração o quanto nós ficamos felizes assim quando você aceitou a participar desta pesquisa que a gente sabe que vai trazer grandes contribuições para a nossa área assim de trabalho então muito obrigada mais uma vez pela sua participação tá bom? é: um outro aspecto que eu queria... é: trazer antes da gente/dois outros aspectos antes de a gente entrar</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Rita</td>
<td>ok</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>------</td>
<td>----</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Míriam</td>
<td>ok sem problemas ((risos))</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Míriam</td>
<td>é: então para contextualizar um pouquinho né? a nossa dinâmica/essa nossa dinâmica aqui é: como a gente chegou até você como a gente chegou até as professoras participantes da pesquisa é: como você sabe né? como você estava lá presente é: eu fui até/a reunião/a primeira reunião pedagógica da escola né? a APRESENTEI a pesquisa a todo o grupo de professores que estava presente então devido à grande extensão de professores que/adesão né? de professores para participar da pesquisa e como nós temos um tempo meio limitado do mestrado nós/eu e a Andreia né? nós conversamos e chegamos à conclusão que iremos fazer a pesquisa com três professores então pra gente poder chegar até esses três professores devido a essa grande quantidade de professores que aderiram nós criamos alguns critério de seleção assim para a gente poder chegar até esses três professores participantes da pesquisa então os critérios foram os seguintes o primeiro critério foi ser professor do ensino fundamental um o próximo critério foi ser professor do REFERÊNCIA da turma não os professores especialistas</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Rita</td>
<td>ahzã</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Míriam</td>
<td>o terceiro critério é: foi ser professores dos anos iniciais né? do fundamental um mais do/dos últimos anos quarto e quintos anos não do bloco de alfabetização primeiro segundo e terceiro e o ul/mais um critério utilizado por nós o último mas não o/ou menos assim o menor né? foi uma das questões que nós colocamos no questionário na qual a gente é: trazia/fazíamos a pergunta sobre as características do trabalho docente então esse/esses foram os critérios que nós utilizamos pra chegar até as três professoras que participarão aí da nossa entrevista então aí nesse critério nesse bojo você é uma dessas professoras ((falando rindo)) que foi selecionada para fazer parte dessa pesquisa tá bom?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Rita</td>
<td>ah: tá ótimo</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Míriam</td>
<td>é: então é: para contextualizar era isso que eu queria dizer e aí Rita é: a nossa entrevista não vai ser um tipo de entrevista é: de perguntas e respostas que a gente/eu vou te fazer uma pergunta ou Andreia vai te fazer uma pergunta e você responde nós vamos é:: fazer né? uma pergunta inicial e a partir da sua fala desta pergunta né?/nossa pergunta nós vamos aí é: constituir alguns diálogos tá bom?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Rita</td>
<td>ahzã</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Míriam</td>
<td>ok? então a gente pode começar? pra/nas perguntas?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Rita</td>
<td>claro/claro podem</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Míriam</td>
<td>na pergunta né? vamos lá então Rita nós gostaríamos né? de/que você falasse um pouquinho pra gente como é: a/as suas conDIÇÕES como professora sabe? nesse/em torno da atividade docente nesses últimos meses assim que você tem vivido? como</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Línea</td>
<td>Texto</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>-------</td>
<td>----------------------------------------------------------------------</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>120</td>
<td>que tem sido isso?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>121</td>
<td>Rita você fala nesses últimos meses assim mesmo esses meses que a</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>122</td>
<td>gente está em casa ou em sala de aula?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>123</td>
<td>Míriam isso nesses meses/justamente nesses meses a partir desse</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>124</td>
<td>momento/desse contexto que foi decretado aí a PANDEMia esse</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>125</td>
<td>distanciamento social esse isolamento social como que tem</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>126</td>
<td>sido essa sua atividade docente assim sabe? essa sua</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>127</td>
<td>condição de professora NESte contexto? você pode ficar à</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>128</td>
<td>vontade para falar tá?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>129</td>
<td>Rita entendi eu trabalho em duas escolas então a abordagem do</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>130</td>
<td>meu trabalho docente nestas duas escolas foi de uma forma</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>131</td>
<td>diferente a:::a escola da prefeitura eles adotaram depois</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>132</td>
<td>de um tempo que a gente estava em casa eles começaram a</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>133</td>
<td>adotar a questão de pedir pra gente preparar atividade pra</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>134</td>
<td>ser mandada pros alunos só que com diversas coisas que a</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>135</td>
<td>gente teria que ter cuidado questão de eles não terem</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>136</td>
<td>internet não terem acesso à tevê não ter/ser muito precário</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>137</td>
<td>as condições de alguns alunos que a gente não sabia o que</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>138</td>
<td>podia mandar então quando me foi passado essa/essa missão de</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>139</td>
<td>fazer eu busquei fazer coisas que poderiam fazer com o que</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>140</td>
<td>eles tinham em casa tipo assim eram atividades que eles</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>141</td>
<td>poderiam fazer uma:/um jogo da velha que eu sabia que em</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>142</td>
<td>sala de aula eles gostavam de fazer no finalzinho da aula no</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>143</td>
<td>quadro então eu mandei um jogo da velha com temática de</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>144</td>
<td>pandemia: de coronavirus jogo da memória eu mandei pra</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>145</td>
<td>eles... é: textos mandei um livrinho pra eles confeccionarem</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>146</td>
<td>e tudo mandei para a escola e a escola fez uma seleção do</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>147</td>
<td>que fosse mais viável e ela mandou pra eles então eu achei</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>148</td>
<td>assim nesses últimos meses a/a atuação do professor em</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>149</td>
<td>relação a essa questão de pandemia muito restrita e muito/o</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>150</td>
<td>assim que chega pra gente nem sempre é o que vai pra casa</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>151</td>
<td>assim a orientação que chega pra gente nem sempre é a que</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>152</td>
<td>vai pra lá isso falando da escola na prefeitura essa escola</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>153</td>
<td>municipal já na outra escola que eu trabalho com: a educação</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>154</td>
<td>infantil que nós também temos crianças em situação de</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>155</td>
<td>vulnerabilidade social e tudo a gente tava trabalhando com</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>156</td>
<td>vídeos/videos sem conteúdo sem/a gente grava um vídeo e a</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>157</td>
<td>coordenação manda o vídeo pra um grupo de WhatsApp dos</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>158</td>
<td>alunos/das famílias e esses vídeos com temáticas variadas a</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>159</td>
<td>gente começou fazendo história música depois a gente passou</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>160</td>
<td>falando de família uma coisa ou outra eu senti uma</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>161</td>
<td>aproximação melhor com a educação infantil nesse caso do que</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>162</td>
<td>com as crianças do ensino fundamental primeiro porque eu</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>163</td>
<td>cheguei na escola esse ano e a gente trabalhou praticamente</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>164</td>
<td>nem um mês/se bobear não deu nem um mês de trabalho então</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>165</td>
<td>assim eu tinha um pouco de vínculo com os alunos mas não</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>166</td>
<td>tinha um vínculo suficiente para ter com eles essa/essa</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>167</td>
<td>aproximação fora da escola igual eu tenho na outra escola</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>168</td>
<td>igual assim eu já tô na outra escola há quatro anos eu tenho</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>169</td>
<td>uma aproximação...melhor com eles do que com esses alunos</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>170</td>
<td>pra você ter uma ideia eu não/não sei/eu não sei onde moram</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>171</td>
<td>o i que fazem eu só conheço eles na es001a mas assim o pouco</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>172</td>
<td>tempo que ficamos juntos eu consegui perceber uma coisinha</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>173</td>
<td>de cada então assim quando eu tava preparando essas</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>174</td>
<td>atividades pra mandar eu pensava assim que esse aqui talvez</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>175</td>
<td>fulano vai se interessar mais: um pouco com essa aqui não</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>176</td>
<td>foi uma coisa assim no geral vou fazer/mentar um bloco de</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>177</td>
<td>atividades pra quatro e quinto ano não eu pensava muito</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>178</td>
<td>direcionado a essa turma então assim eu me senti um pouco</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>179</td>
<td>restrita do/do trabalho e um pouco às vezes frustrada também</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>180</td>
<td>porque a gente fica pensando que poderia estar fazendo</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
mais... entendeu? mas por não conhecer a realidade dos
alunos a gente não pode ir além não pode avançar porque como
a gente sabe a educação é pra todos então a gente tem que
fazer uma coisa que todos consigam fazer entende? até mesmo
a questão de receita eu fiz um um tanto de receitas que
eu coloquei receitas para aquecer o coração aí de a ideia
de quando eles forem fazer essas receitas eles convidarem
algum da casa ou convidarem todo mundo para dividirem
porque a gente tava vendo/tem eu coloquei a gente tem
assistido muitas reportagens de pessoas que tão dividindo as
cisas que tem em casa com o outro que não tem se eu vou ao
mercado eu ofereço ao meu vizinho se o meu vizinho quer
alguma coisa se eu tô vendo que/que eu tenho aqui na minha
casa uma roupa que eu não uso mais eu vou doar aí no final
eu coloquei pra gente fazer ser solidário dentro de casa
já que a gente não tá podendo sair pra poder exercer
essa/essa função de solidariedade vamos ser generoso com
quem mora com a gente faça sei lá eu cop/eu coloquei
vitamina misto-gente coisa simples

Miriam

ahrá

Rita

um copo de vitamina e vamos dividir senta na mesa com a sua
família conversa e vai fazendo esse lance entao assim
tentando o máximo que eles reajam des da família até também
porque eu não conheço as famílias não conheço o pai de
ninguém e pensando na realidade deles e pensando nas coisas
que eu também faço e como eu moro com meu avô e com a minha
tia eu pensei assim eu adoro no lance da tarde a gente
sentar juntos para ficar conversando/comer alguma coisa e
cificar conversando eu acho que isso pode funcionar também lá
na casa do fulano na casa do silvano então assim ao mesmo
tempo que eu tentei ir a gente sentiu um freio com a
sensação de poder estar fazendo um pouco mais que isso eu
sentiu um pouco travada não poder fazer muita coisa e sem
informação também a:: vocês precisam fazer isso mas e como
eu vou fazer isso? como que eu vou desenvolver? como que vai
ser a resposta? ah não conte com a resposta não conte com o
retorno não conte com então isso me deixava um pouco travada
até mesmo na educação infantil eu tinha que gravar um vídeo
contando estória ai eu gravava o vídeo contando estória a
primeira estória que eu contei quando eu terminei eu falei assim
desanimada eu falei assim gente cadê o retorno? você
sentia a madrugada e aí no meio da estória uma criança
pergunta mas o que aconteceu isso aí? não tem isso sabe? vão
ser eles em casa me ouvindo sem poder interagir comigo então
isso assim tava me deixando mais aí pra frente 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.../
é uma situação que a gente/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 isso tá dando
certo? então vamos continuar assim/não aqui não tá deu
certo? então não vamos fazer isso pra tudo tanto para o
trabalho docente quanto pra outras coisas do dia a dia
entende? então me senti mais ou menos assim tentando fazer
alguma coisa mas sem muitos recursos sem muita resposta sem
muita orientação porque é novidade pra todo o mundo... deu?
((risos))

Andreaia

ahrá::((risos))
| 242 | Miriam | deu::: ((risos))ótimo |
| 243 | Andrea | Ó Rita quando você fala desse sentimento de frustração é:: |
| 244 |       | você pode falar mais um pouco dele assim pra gente? é: mais |
| 245 |       | situações ou exemplificar ou pensar um pouquinho nesse seu |
| 246 |       | sentimento de frustração é: em torno nê?/é/é dessa sua |
| 247 |       | condição docente? nesse tempo de pandemia |
| 248 | Rita  | essa frustração dessa situação que a gente tá passando com |
| 249 |       | isso? |
| 250 | Andrea | urun |
| 251 | Rita  | é: então é: a gente falando um pouco desses alunos meus |
| 252 |       | lá/da/ da prefeitura/esses alunos lá da prefeitura a gente |
| 253 |       | tava começando/eu começando a ter um pouco mais de/de/de |
| 254 |       | como é que fala? aproximação deles conhecendo um pouco mais |
| 255 |       | da escola conhecendo eles alguns professores eu consegui me |
| 256 |       | aproximar um pouco mais deles eu se/eu queria estar um pouco |
| 257 |       | mais perto um pouco de/de sei lá não digo um grupo no |
| 258 |       | WhatsApp por exemplo que não é/mas que não é nada legal nada |
| 259 |       | viável não concordo com isso mas isso talvez eu poderia |
| 260 |       | estar um pouco mais perto que um dia lá/lá no meio do/do a |
| 261 |       | gente falando sobre o/o “gentileza gera gentileza” eu levei |
| 262 |       | filme pra eles eu levei folhas pra eles escreverem o que era |
| 263 |       | gentileza uma menina veio falar comigo assim que/que na casa |
| 264 |       | dela tinha acontecido isso e aquilo uma situação muito... |
| 265 |       | constrangida e na hora assim ela veio me falar que ela fez |
| 266 |       | uma gentileza/me perguntar se aquilo que ela fez/naquele ato |
| 267 |       | era uma gentileza... entende? esse retorno da hora ali |
| 268 |       | porque assim eles falam bastante eles querem falar o tempo |
| 269 |       | todo aí se um tá falando o outro quer falar cala a boca você |
| 270 |       | é sem educação que não sei o que esses momentos assim sabe? |
| 271 |       | pra você da/você não pode falar pra ele calar boca você vai |
| 272 |       | falar com ele você pode por favor dar licença que eu tô |
| 273 |       | falando agora? ensinar isso pra eles ter esse retorno |
| 274 |       | essa/essa roda girando sabe? eu falo eles falam e aquilo ali |
| 275 |       | às vezes eu/levar uma atividade por exemplo e achar que vai |
| 276 |       | ser um máximo e depois voltar pra casa totalmente frustrada |
| 277 |       | a: mas não foi o que eu espera... mas dali eu consegui tirar |
| 278 |       | outras coisas... |
| 279 | Miriam | [urun::: |
| 280 | Rita  | não só aquilo que eu tava querendo tirar entende? e até |
| 281 |       | mesmo essa questão que hoje a escola não é só/esse caminho |
| 282 |       | de ensino/ensino eu vou lá pra ensinar pra eles e eles |
| 283 |       | aprenderem eles me ensinando e eu aprendendo tem outras |
| 284 |       | coisas também que às vezes quebra ali o seu dia a sua tarde |
| 285 |       | a sua manhã... você tá toda planejada pra isso e acontece |
| 286 |       | uma coisa/uma você não consegue/então assim eu passar esse |
| 287 |       | material vídeo qualquer coisa que for e não ter esse retorno |
| 288 |       | pra mim que era o pior... teve um dia que eu cheguei a |
| 289 |       | chover... eu falei gente: por quê? eu/eu mandava os vídeos |
| 290 |       | no caso da escola da educação infantil/eu mandava os vídeos |
| 291 |       | eu tenho vinte e dois alunos às vezes um aluno me mandava |
| 292 |       | resposta aí eu falei gente o que eu tô fazendo de errado? eu |
| 293 |       | falei gente não é possível... eu tô contando estória eu mudo |
| 294 |       | o cenário eu monto meu quarto tinha dia que tinha escada |
| 295 |       | tinha um monte de coisa e o que que eu tô fazendo de errado |
| 296 |       | que só uma criança se interessou por isso ou talvez nem se |
| 297 |       | interessou foi a mãe que talvez obrigou ele falar alguma |
| 298 |       | coisa aí esse sentindo de frustração é essa/é não ter essa |
| 299 |       | aproximação.../essa aproximação deles em todos os momentos |
| 300 |       | que eu queria estar por exemplo tinha coisas que eu |
| 301 |       | poderia/eu falei eu posso fazer isso a/eu falei/não/por |
| 302 |       | exemplo assim na época de festa junina eu vou mandar uma |
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 você 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
deduzir que se eu tenho na minha casa um milho de pipoca que
312 sei lá é dois reais/é três reais qualquer uma pessoa pode
313 ter... não/não é assim os meus alunos da manhã/ele ficavam
314 encantados porque eu tenho mania de caneta caneta de tudo
315 quanto é cor e tal aí... as meninas vinham tia você me
316 empresta a sua caneta?/você me empresta a sua caneta? aí eu
317 emprestava aí eu peguei um dia/level num potinho com um
318 monte de caneta colorida tudo e falei ó isso aqui vai ser
319 pra sala/pra turma toda usar usou... pegou... e depois
devolveu pro próximo também poder usar... aí eu preparando a
atividade eu pensei nesta atividade aqui a fulana de tal ia
querer usar uma caneta colorida que eu tenho lá na sala e
317 que ela não tem no estojo... entende?
320 Miriam [ahrá]
321 Rita essa/essa/essa dificuldade de reaproximar isso que eu penso
322 também na volta/eu penso que voltando nunca mais vai ser a
323 mesma coisa e vai ser pior ainda porque a gente vai ter que
324 reaprender a tá na escola/a tá numa sala de aula... sem
325 poder ter essa re/essa reaproximação direta vai ter que
326 ser uma coisa tipo assim eu lembro até que nos últimos dias
327 a gente tava/level pra eles o/o filme/level não/a outra
328 professora levou um filme e perguntou se a minha turma
329 queria assistir... eles falaram que queriam... eu falei
330 então termina a atividade e nós vamos assistir o filme... aí
331 quando eles sentaram pra assistir o filme eu sentei e uma
332 menina sentou e deitou no meu colo/ela deitou aí eu fiquei
333 fazendo carinho no cabelo dela aí passou uma pessoa da
334 escola e falou comigo não: não deixa não eu falei o que?  
335 eles tão perto assim não deixa não eu falei... ela só deitou
336 tá no meu colo eu peguei e falei assim pra ela... Jussara
337 fica aqui/senta aqui eu vou ali e já volto... quando eu
338 voltei eu troquei de lugar tanto pra não contrariar a pessoa
339 que pediu e pra não/ela não achar que eu não queria/eu falei
340 gente o que que tem demais assim ((fala rindo)) é: uma
341 menina deitar aqui só porque tá assistindo um filme... ela
342 tava à vontade/ela encostou em mim e eu deixei...
343 nã/nã/nã/não deixa... eu falei gente eu não entendi então
344 todas essas questões a gente tem... esse contato... essa
345 aproximação... isso que me deixou frustrada em ter que
346 desenvolver coisas sem ter respostas entendeu/?/sem ter uma
347 resposta às vezes/às vezes tem... às vezes não tem/mas não
348 tem aquela resposta que a gente vê às vezes a gente vê em
349 sala de aula num olhar...
350 Miriam [uhrun]
351 Rita numa postura... numa fala... que às vezes assim na hora que
352 eu tava falando lá da gentileza: o outro não foi gentil mas
353 dois dias depois ele resolveu ser gentil porque lembrou do
354 que falei há dois dias atrás: entende? é isso que tá
355 sentido falta/é esse retorno...
360 Andréia O Rita: duas vezes assim na sua fala você menciona um toque
361 de uma professor:ra né?/um comentário de uma professor:ra ou
362 uma coisa assim que vocês meio que puderam conversar ou
enfim dividir... como é que foi é: na elaboração dessas atividades... né? na organização disso tudo a questão do trabalho coletivo/como é que você vivenciou essa dimensão do trabalho coletivo? até no que se refere como era antes... como que ficou depois... que você tem pra dizer/elas contribuições ou não disso/com é que o que você tem a dizer em torno disso pra gente?...

Rita assim... com essa escola que eu estava a pouco tempo... eu tive... eu como consegui um contato com uma moça que entrou JUNto comigo/essa contratação que você encontra uma pessoa lá então eu/eu mais ela assim/à gente trocava muita ideia/muita coisa... as outras pessoas que já estavam mais antigas na escola/alguma coisa assim não era tão difícil como outras vezes eu encontrei se eu precisasse de alguma coisa eu poderia procurar que eu encontraria uma resposta mais assim... não encontrei uma pessoa que viesse até a mim e falasse a você precisa de ajuda com isso/alguma coisa pra aquilo? na verdade eu encontrei uma pessoa só que nem é docente que ela foi muito solicitante tava sempre lá falando: de alguma coisa elogiando o trabalho/alguma coisa assim diferente de outros lugares que eu já fui que as pessoas tipo assim você tá fazendo uma coisa a isso não vai dar certo nessa escola não que não sei o que sabe? você mal chegou/você tá tentando inovar e a pessoa vem falando que não... com a escola que eu trabalho que já tem mais tempo que eu já conheço todo o mundo praticamente: é bem diferente porque eu trabalho com a turma de infantil quatro que é primeiro período e eu tenho mais duas professoras que trabalham junto comigo/elas têm a turminha delas de primeiro período então à gente trocava ideias: o tempo inteiro... à gente tem um grupo ah eu tô pensando em fazer isso ah mas que tal? a gente pode trocar por isso que você acha? ah essa ideia é boa: à então a gente tinha um diálogo maior... pra fazer esse trabalho em casa e enviar pros alunos no/na escola da prefeitura:ra eu senti um pouco mesmo porque a gente tinha um respaldo mais da coordenação e todas às vezes que eu fui procurar a coordenação para tirar dúvidas ah: mas eu não sei/eu vou ver então com fulano e te dou a resposta e eu não sou de esperar/eu não gosto de ficar esperando: se eu quero fazer hoje eu tenho que fazer hoje ai eu fui fazer fazendo fazendo fazendo ah é isso que você precisa? ah é isso mesmo que eu queria então porque que não me falou antes que queria isso: e tal? eu sim/nãoo sei se é por conta de pouco pouco tempo de convívio que foi bem pouco então assim eu não tive muito tempo de conhecer: mais as pessoas de conversar um pouco mais porque cada escola é uma realidade totalmente

Míram | uhrun

Rita diferente a gente entende isso e não sei se realmente é a cultura/já é o costume da escola ser mais assim/mais fechado em relação a troca de ideias ou só troca uma ideia se a gente for procurar ou só uma pessoa tem costume de ir voltar fazer essa ponte e tal mas a tarde a gente tem uma total liberdade... eu troco tanto ideias com essas duas professoras tanto com a Paula que trabalha numa turma totalmente diferente da minha que é infantil cinco mas a gente troca muita ideia/muita ideia muito mesmo e com a Rainé também que ela trabalha num outro colégio outra realidade/outra coisa mas assim tem dia que a gente senta eu e elas assim só pra trocar ideias de escola/coisas de escola tô pensando em trabalhar isso que que você acha? ah faz
isso/faz aquilo ah esse livro aquele ali eu tenho eu não
tenho eu te empresto: sabe? eu tenha essa questão/essa/eu
gosto muito dessa troca de ideia eu tenho uma aceitação
assim muito boa com isso a pessoa chegar e falar assim ah
mas o que você acha de trocar isso aqui? eu penso/olho e
faio vai dar certo mas depois eu vejo que deu certo que a
gente conhece que tem gente que é muito fechada ah meu
trabalho é assim... eu vou fazer assim não quero palpite não
quero nada e vai dar certo assim... eu me considero uma
pessoa bem aberta e bem/com essa troca de/de ideias né? na
docência:...

Miriam
Rita em rela/você falou aí de/dessa experiência nessas
atividades assim dessas duas escolas né? tanto na prefeitura
quanto na outra... em relação a essa elaboração desses
materiais/dessas atividades pra escola da prefeitura nesse
contexto que nós tivemos de elaborar atividade para o
kit/elaborar material pro Facebook em relação a/até mesmo a
rede né/a elaborar material pra alimentar o/O Cadinho de
Frosa como que você se viu assim nessa situação/na
elaboração dessas atividades NEstes contexto da rede
municipal?...

Rita
perdida... ((risos)) eu me vi bem perdida porque é/é o que
eu falei no início a falta de informação concreta/informação
certa você vai fazer isso entende? eu preciso disso com isso
e com aquilo e a minha/outra coisa também que eu me vi
coisa/ nem tudo que você vai produzir/que você vai ter
trabalho para fazer não vai ser colocado em prática não vai
ser passado na tevê não vão pra casa do aluno não vão pro
Facebook nem tudo isso que você tá preparando/que você tá
tendo trabalho corre o risco/ de tudo que você fez não sei se
a expressão certa é não ser bom o suficiente pra ir
adiante e 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? então assim ah
a escola tá fazendo assim assim e assado aí depois de duas
ou três semanas que chega essa informação pra gente ah vocês
vão fazer isso... isso eu já sabia de muito tempo atrás de
outro lugar/de outra escola de outra experiência então eu me
senti perdida... porque eu sou muito organizada eu tenho uma
questão de organização muito forte que é uma coisa minha
então assim se eu sei que eu tenho que fazer um vídeo com o
tema meio ambiente e com esse vídeo eu tenho que abordar a
água planta e o/o/o sei lá/os animais tudo no mesmo vídeo
com todas essas informações com tanto tempo... eu vou enviar
pra tal pessoa eu consigo ir mais adiante agora ah você vai
fazer um vídeo mas tema? ah não tem tema você vai escolher
assim assim assado... vai ter conteúdo? não vai ter? vai ter
alguma coisa?/vai passar alguma atividade? não vai passar?
então assim eu preciso de coisas mais elaboradas pra eu
conseguir desenvolver o/ o trabalho não assim me recusar a
fazer... ah então assim eu não vou fazer ou fazer mal feito
só por obrigação mas eu preciso de uma coisa mais concreta:

Miriam
Rita/eu Rita/eu gosto de coisas mais: certas assim né?
Miriam

Miriam

Rita

Miriam

Rita

Miriam

Rita

Miriam

entende?
entendo
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Rita</th>
<th>Miriam</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>485</td>
<td><a href="488">é isso que/é esse tema com tanto tempo você vai ter isso de recurso e ponto envia pra fulano de tal... aí eu consigo caminhar se não tiver isso eu demoro pra fazer toda essa construção que poderia ser uma coisa... me/melhor passada pra gente/passar melhor pra gente... pra gente não ter tanto trabalho na hora de fazer entende?</a></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>491</td>
<td>Miriam <a href="493">entendo... você mencionou aí Rita que é:/essa questão da sua relação é: do seu trabalho/da sua atividade/das atividades que eram propostas a você em relação a outras escolas como que isso chegava pra você/na sua escola? como você via isso chegando em outras escolas? esse modo de fazer/essas ações e essa falta de orientação: né? enfim modo de fazer as atividades como que você vê isso assim/encara isso pra você/no seu agir docente assim/com o seu trabalho? você vê isso positivo negativo? como que você vê isso assim? a/essa comparação né? essa relação assim né?...</a></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>504</td>
<td>Rita <a href="500">eu vejo isso de uma forma negativa... que eu acho que poderia ser melhor trabalhado por quê? porque eu acho que... uma vez que as informações são passadas todas do mesmo jeito para todas as escolas municipais tudo ensino fundamental ou educação infantil... se a informação/ela é passada de uma forma certa pra todo mundo ninguém fica ou na frente ou atrás não é uma competição mas não fica aquela coisa: eu vou descobrir só depois que tenho que fazer isso sendo que fulano já sabe que tem/tem que tá pronto/alguma coisa assim entendeu? eu en Carlo isso como uma forma negativa por quê? exemplo... eu vi situações de escolas/de professoras que estavam dando aulas via WhatsApp/grupo de WhatsApp com alunos é/de a gente dá aula de oito ao meio dia todos os dias... passando conteúdo:</a></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>521</td>
<td>Rita <a href="527">eu vi essa situação de uma conhecida muito próxima que ela faltou comigo assim nossa: agora eu tenho que dar aula eu falei assim mas você tá saindo pra dar aula? não: eu dou aula no grupo eu tive que comprar um celular novo um chip novo pra eu não usar o meu pra eu não ter o meu contato com os alunos e eu dou aula todos os dias com horário de interva:lo como se eu tivesse na escola... eu falei qué mais na escola que eu tô não tá acontecendo isso até porque foi falado pra gente que não iria acontecer dessa forma... aí eu comecei a questionar ela mas todos os alunos participam? não não participam todos eu falei mas você concorda comigo que isso tá errado? porque se a educação é para todos tem que ser a mesma condição pra todo mundo... mas é a orientação da escola aí mais pra frente a gente vê uma outra eu tive/à gente teve uma reunião se não me engano até essa data uma outra escola que já tinha cl/4 ou cinco reuniões pra resolver coisas... da escola/coisas aleatórias: mas eu falei gente você já teve cinco reuniões? eu só tive uma reunião que eu nem considerar reunião porque foi uma hora/uma hora e dez e a gente não teve palavra foi só informação informação e recado recado recado eu falei qué mais entendeu? essa/essa diferença de um lugar pro outro/de uma/de uma: gestão pra outra que foi que/que me deixa às vezes encabulada com uma coisa assim aí: a gente teve a última reunião a vocês vão preparar um vídeo e esse vídeo</a></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

| 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 faltou comigo assim nossa: agora eu tenho que dar aula eu falei assim mas você tá saindo pra dar aula? não: eu dou aula no grupo eu tive que comprar um celular novo um chip novo pra eu não usar o meu pra eu não ter o meu contato com os alunos e eu dou aula todos os dias com horário de interva:lo como se eu tivesse na escola... eu falei qué mais na escola que eu tô não tá acontecendo isso até porque foi falado pra gente que não iria acontecer dessa forma... aí eu comecei a questionar ela mas todos os alunos participam? não não participam todos eu falei mas você concorda comigo que isso tá errado? porque se a educação é para todos tem que ser a mesma condição pra todo mundo... mas é a orientação da escola aí mais pra frente a gente vê uma outra eu tive/à gente teve uma reunião se não me engano até essa data uma outra escola que já tinha cl/4 ou cinco reuniões pra resolver coisas... da escola/coisas aleatórias: mas eu falei gente você já teve cinco reuniões? eu só tive uma reunião que eu nem considerar reunião porque foi uma hora/uma hora e dez e a gente não teve palavra foi só informação informação e recado recado recado eu falei qué mais entendeu? essa/essa diferença de um lugar pro outro/de uma/de uma: gestão pra outra que foi que/que me deixa às vezes encabulada com uma coisa assim aí: a gente teve a última reunião a vocês vão preparar um vídeo e esse vídeo](527) |
vaí ser direcionado pra todos os alunos da rede ele vai ser
passado num canal de tevê: e mesmo se a aula voltar como a
gente não vai ter todos os alunos em sala de aula vão/vai
ser rodizio então o aluno que tiver em casa ele vai tá
assistindo esses vídeos: aí eu fiz o questionamento... ué
mas todos os vídeos vão passar? NÃO vai passar pelo crivo
da secretaria então será que seu video não apareça na
televisão pã-rã-rã pã-rã-rã pã-rã-rã passou... aí eu fí/isso
você vai ter que passar pra gente em agosto depois que
passar as férias fiquei com isso na cabeça... quando foi
esses dias no período de férias a minha/uma conhecida também
tá dando aula na prefeitura falou não porque a direção fez
uma reunião/pediu uma reunião agora eu falei mas nas férias?
é/perigando de a gente não ter contrato/alguna coisa pediu
reunião? é pediu reunião pra que? pra falar que a gente vai
ter que produzir conteúdo que vai passar na tevê que não sei
o que eu falei é mas isso já/já tá sabendo eu já tê sabendo
disso ((fala rindo)) antes de a gente entrar de férias então
essa/essa falta de organização de informações: de um lugar
para o outro sendo que é tudo escola municipal entende?
porque não é só isso/a gente entende que não é só isso que é
diferente mas acho que nessa situação que fica um disso me
dizer um um escola tal com escola lá então eu aqui fez um
kit a escola de lá fez um kit com mais coisas a de cé pediu
aluno pra buscar na escola a de lá entregou eu acho que
 tinha que ser uma coisa mais concreta/mais pra todo mundo do
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/aluno da escola tal que tava
tenho aula pelo WhatsApp conhece um aluno meu eu fala é mas
minha professora não tava me dando aula pelo WhatsApp
579 Miriam [uhrun]
580 Rita eu poderia muito bem tá tendo aula pelo WhatsApp/eu quero
ter aula pelo WhatsApp ele não vai imaginar que aquilo ali
talvez não tá uma coisa certa de ser feita ele só tá vendo
que o outro tem/até mesmo as famílias/as mães ah mas meus
filho não tá tendo aula não ah/mas o meu tê: e tá lá no
celular todos os dias de manhã ele acorda e vai pra aula no
WhatsApp e o outro não tem aí como é que fica essa
desigualdade?:entende? essa discrepância de uma coisa pra
outra? é isso que eu achei um ponto negativo nessas decisões
entende? por ser uma coisa grande o município é uma rede
muito ampla é muito grande eu acredito que tinha que ser
mais organizado...

592 Miriam Andrea?
593 Andrea 0: Rita é: agora vamos assim é: ampliar um pouco esse olhar?
e essa reflexão? no sentido de a gente pensar: um pouco nos
discursos: que você teve acesso né? nas falas/nos textos
publicados em torno do trabalho docente não só no trabalho
docente do professor da prefeitura mas né? no Brasil: enfim
de um modo mais geral: é:: como que/você teve acesso a
alguns desses discursos? isso te incomodou? isso te
acolheu?: enfim como que você/0 que você percebeu nos
discursos produzidos nas lives não sei se você teve contato
com alguma delas em torno do trabalho docente é:: nesses
últimos tempos?...
603 Rita sim é: a primeira coisa que me espantou muito/a primeira
cosa que eu fiquei muito impactado foi com as aulas
remotas na educação infantil... porque eu já trabalho com a
educação infantil desde quando eu formei quando eu estudando eu já tinha estágio na educação infantil então a gente entende que a educação infantil é uma coisa muito ali é de dia a dia contato aquela coisa quando eu me deparava com alguns stories no/no/no Instagram/alguma coisa ah: hoje eu vou dar aula para a educação infantil pelo/on-line/pelo telefone/pelo celular pelo computador eu fala/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? aí eu pensei gente é ou pode ter uma coisa muito desenvolvida que vai realmente abranger todos os alunos da educação infantil da mesma forma certo que em sala de aula às vezes a gente não consegue abranger todos

Míriam [ahrã]

Rita a gente faz um máximo a gente tá presente... a primeira coisa que me assustou foi a educação infantil e eu tenho uma priminha de dois anos ela tá na escola ela tem atividades toda semana em casa um dia eu resolvi pegar o bloquinho de atividades dela DOIS ANOS quando eu vi a/treinar TREINAR eu já fiquei/ eu já achei esquisito treinar: a coruja das vogais eu falei VOGAIS? eu falei espera aí ela tem DOIS ANOS eu falei não tá/íssso aqui não deve tá certo ORGANIZAR os números de um até DEZ! eu falei O QUE? aí eu falei assim ((fala rindo)) gente é educação infantil mas o que eu senti muito nisso? a cobrança das famílias em escolas particulares

Míriam [((sussurro inaudível))]

Rita a família cobra eu tô pagando mensalidade então eu quero o meu filho produzindo então as professoras às vezes sem muita orientação manda pra casa aquele monte de coisas ou dá uma aula no computador: ou dá um vídeo/ou alguma coisa pra poder suprir o tempo que eles estariam em sala de aula que não é a mesma coisa de tá presente no/de suprir um momento que tava em sala de aula que não é a mesma coisa de tá em casa e eu tentando passar as orientações eu tenho o relato de uma amiga que está dando aula TODOS os dias pra edu/segundo período que compete à educação infantil que ela fala assim que ela tenta fazer o máximo de coisas em pé porque as crianças não param sentadas/que elas estão em casa elas não param sentadas

Andrei [ahrã]

Rita que elas querem levantar o tempo inteiro aí ela fala assim como é que você faz isso? é em pé/eu fico em pé: que aí eles vão entender que eles também podem ficar em pé eu vou falando e eles vão fazendo as coisas em pé... eu falo mas na sala eles não sentam? senta mas aqui não tá dando eu fico com duas aulas

[[(sussurro inaudível))]

Rita que não dava/não dava pra poder fazer isso entende? eu vi também essa questão por exemplo ensino médio... a desigualdade muito grande por quê? várias reportagens em Jornal Nacional: a gente lendo várias coisas de alunos de/do estado e município sem/zero acesso a nada da educação aquela coisa eu preciso estudar para o ENEM eu não sei como é que eu vou fazer... e alunos de escolas particulares tendo aula... horário normal: professor ali: interagindo como se fosse youtuber o meu tio fala muito isso é: eles estão reduzindo o nosso trabalho/o nosso trabalho docente como se a gente fosse um youtuber como qualquer youtuber o aluno
pode colocar ali uma aula de matemática com equação sei lá o que qualquer youtuber dá essa aula e estão reduzindo o trabalho do professor a isso e assim eu sou/como sou de uma família de professores e a gen/eu tô fazendo isolamento aqui com o meu tio que mora ao lado e o meu avô e o meu tio sempre fala/ele fala assim é: esse momento que a gente tá passando é um momento ótimo para REVER as questões educacionais o aluno ele tá em casa para dito o que tá servindo pra ele a equação que ele aprendeu lá no segundo ano? nada enquanto ele tá em casa mas o que o que tá servindo pra ele uma aula que ele teve de política social/alguma coisa assim envolvendo uma política atual quando ele vai sentar para ver o Jornal Nacional com a família? serve muita coisa porque ele vai saber dialogar com aquilo ali/ele vai saber conversar então REPENSAR as questões edu/educacionais eles só pensam como a gente vai voltar? como a gente vai voltar? como a gente vai voltar? pra ter os alunos na escola mas não pensando que isso mudou demais o cenário escolar/o cenário educacional: mudou muito então assim ao mesmo tempo que eu quero estar na escola/eu tenho medo de estar na escola de novo porque é/é questão de saúde: questão de cuidado é questão educacional também as crianças vão voltar para a escola totalmente/educação infantil no caso agitadas sabe? querendo aquela convivência querendo aquela escola aquele parquinho aquela sala e/e mesmo tempo sem poder ter contato ao mesmo tempo tendo que colocar as coisas em dia ah a gente tá com conteúdo atrasado.

Andréia [ahãh]

Rita a gente não tá com conteúdo atrasado: o tempo que foi pra dar esse conteúdo foi lá em maio então agora a gente vai ter que ver alguma coisa pra essas crianças ficarem aqui até o dia que a gente for repor ainda tem isso ainda... a gente vamos repor o dia que estamos em casa... como que vocês vão fazer isso pra concluír o ano letivo? não sei... hoje mesmo eu perguntei pra um/tem alguma novidade? alguma coisa? não não tem nada... então assim e toda vez que eu vejo live que fala disso: curso ih vai ter um curso um negócio no youtube alguma coisa eu/eu mando pra todo mundo tudo quanto é coisa de escola que eu conheço pra todo mundo ter o conhecimento de que não vai ser assim a tá liberado amanhã toda mundo na escola... não... não vai poder se assim você vai ter que colocar todos os funcionários no mesmo dia numa reunião pra explicar pra eles como que vai ser daqui pra frente o que que vai acontecer... pra saber quem é grupo de risco quem não é como que você vai lidar com aluno o que que vai mudar na limpeza o que/porque a escola não é simplesmente você ENFIAR a criança lá dentro/depósito de criança/vai enfriando 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 apavorada 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 mas uma vez eu gravando vídeo não tava dando certo aquela coisa eu peguei e falei assim pelo amor de Deus eu prefiro muito mais vestir meu uniforme panhar o ônibus e ir lá pra escola ficar lá até às cinco e meia... despeço das crianças e volto pra casa porque eu já não tava dando conta daquilo mais e o trabalho que eu/eu assim/trocando experiências com outras professoras o trabalho que eu fiz foi o mínimo e foi muito simples e tem gente que realmente está dando AULA...
| 728 | sabe? remota todos os dias com horário horário de intervalo com horário/com livro com caderno com conteúdo eu falei assim então o que eu fiz aí foi mais uma questão de não perder o vínculo com os alunos... não foi uma questão mesmo de sala de aula a mas como é que vai ser? não sei depois... esquece o como é que vai ser e pensa no agora no hoje entende? como que a gente vai fazer para sair disso? conscientizar as pessoas pra sair disso... porque às vezes por exemplo eles tão em casa... até mesmo essa questão da conscientização não sair de casa usar a máscara tomar cuidado os idosos essas coisas muitas crianças não sabem/muitos alunos não sabem até isso mesmo vai/mas aí sabe fazer/sabe a diferença duma resenha pra um resumo sabe fazer aquilo escreve uma redação que é uma beleza mas ainda não sabe o porquê tem que usar máscara na hora que tá saindo na rua... então é esse repensar a educação depois quando voltar são umas coisas assim que tão me fazendo refletir cada vez que eu leio ou eu assisto ou eu converso com alguém sobre questão/questões escolares... diante da pandemia... |
| 474 | Rita: é uma outra questão: que você menciona e eu queria pensar um pouco mais com você tá? mas assim pra gente olhar agora... o que que é essa experiência né?/o que que é essa vivência que você tá tendo agora... e aí assim eu queria pensar tanto no/você Rita né? que aprendizagens você tá tendo é: e que você acha que você pode levar: pra futura professora Rita e também nesse contexto que você acabou tocando um pouquinho agora:ra pra perspectiva do trabalho docente como um todo que aprendizagens a gente... pode tirar também? tanto pra você Rita quanto um aprendizado para o trabalho docente no futuro né? a partir dessas experiências aqui na pandemia?... |
| 595 | sim é::: eu pa/como a maioria das pessoas eu passei aniversário em questão nesta época de pandemia... ah e eu sempre adorei fazer aniversário e tal resumindo... chegou assim faltando dois dias para o meu aniversário e eu começava a contar no início do mês eu faço dia dezessete dia primeiro eu jà tava contando quantos dias que faltava... eu me senti minha tia falou assim seu aniversário é depois de amanhã né? eu falei ele falou é... aí eu me refiz a seguinte reflexão com isso tudo que tá acontecendo eu vi que o que eu preciso tá mais perto de mim eu não precisava de festa eu não precisava de ganhar presente eu não precisava de receber um presente de/que ia vir lá de não sei aonde eu não precisava ficar chateada porque o fulano não lembrou eu estava em casa: numa situação que eu não gosto de usar essa palavra privilegiada assim com a minha família que é meu avô e minha tia... minha mãe tá na casa dela com meus irmãos... a gente tem... o alimento saúde água luz uma internet uma música uma tevê e assim aquilo ali durante/por dois meses tava me bastando eu não precisava de mais nada do que aquilo então o que me ensinou muito tudo isso foi a gente aprender a viver com o simples: com o pouco que a gente às vezes tem entendeu? a gente tentar não/às vezes a gente quer muito mais a gente quer correr demais a gente quer tá na frente e aiguece de viver o agora/o que tá acontecendo agora a gente tá travado sem poder tá fazendo muita coisa mas com isso a gente tá aprendendo a se virar... eu tô aprendendo a me virar outro dia eu vi a menina numa chamada de vídeo eu falei o que que é isso no seu quarto? ah é um quadro... um quadro de escola eu tive que comprar porque eu tô dando aula o quadro tá aqui no meu quarto eu
<p>| 789 | falei mas ué gente um quadro no meio do quarto? então as pessoas teve que aprender a se virar... e aprender que muitas coisas podem acontecer em ambientes diferentes e outras não/outras coisas não... eu posso assim, sim, assim para a gente se divertir na sexta-feira à noite o tal sextou a gente tinha que ir para um barzinho agora a gente se diverte em casa pede às coisas em casa e com a família em casa ah a festa junina tinha que ter o convívio agora faz a festa junina on-line... entende? cada um na sua casa pár-a-rá então essas coisas simples assim que/e que eu tava aprendendo a valorizar um pouco mais/a dar mais valor para essas coisas e pra minha prática como docente é: mesmo essa questão que eu já falei a passar mais pros alunos valores questões mais sociais principalmente a educação infantil não ficar presos em conteúdos porque eles vão continuar crescendo eles vão continuar aprendendo 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 é:: essa questão familiar: porque eles estão muito mais próximos da família tinha gente que só via os pais no domingo por exemplo nem nos sábados às vezes... agora eles são ficando em casa direito com a família... família não dando conta às vezes ah eu já não aguento mais::: fulano tá eu escutei o outro dia fulano tá insuportável eu falei ((rindo)) é seu filho eu pensei se seu filho tá insuportável! imagina quem vai aguentar? ((rindo)) aí a/esse convívio dentro da escola como docente eu enxergar isso dá mais valor a essas questões lúdicas próximas é: e menos conteúdo principalmente pros pequeninhos que os grandes às vezes a gente precisa dá conta de uma coisa pra passar igual eles falam passar de ano e vai passar de ano? vai passar vai passar de dois mil e vinte pra dois mil e vinte e um aí o que ficou dele ali pra conteúdo pra alguma coisa aí vai de aluno pra aluno... vai o que eles fizeram em casa vai o que/tudo isso sabe? que essa questão de pandemia deixou foi mais ou menos isso... |
| 816 | Miriam | Rita você tá falando desse contexto de pandemia de seu trabalho aí nê? essa/essa questão assim desse momento/dessa pandemia isso afetou assim de alguma forma a sua maneira assim de compreender e ver o trabalho docente?... |
| 820 | Rita | um pouco... sim: afetou um pouco sim primeiro por ver que muitas pessoas só sabem desenvolver o trabalho docente em sala de aula... fora sala de aula não consegue desenvolver muita coisa... outro lado que eu pude pensar::: é mesmo essa questão do/do/da proximidade: entendeu? essa proximidade da escola do prof/orque a educação pensando do lado que a educação não se dá só dentro da escola entende? porque aí eu vejo os pais falando ah agora eu vou ter que dar aula para o meu filho... que aí assim pega um papel que é da escola do professor e passa para a família em casa a você vai ter que ensinar seu filho agora a fazer essa letra cursiva/essa coisa toda... entendeu? eu acho que afetou mais ou menos indo por esse lado... deu pra você compreender mais ou menos? |
| 834 | Miriam | sim sim deu deu |
| 835 | Rita | pelo menos assim |
| 836 | Miriam | entendi... e aí nessa relação de/de/da atividade assim quando você vai preparar uma atividade quando você é::: vai realizar né? essas atividades que são propostas pra você na escola o que te motiva mais assim? a realizar/a preparar |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>essas atividades que a escola lhe propôe? é a escola/a</td>
<td>Rita sempre... qualquer atividade planejamento projeto eu penso nos alunos... sempre eles vêm depois eu vou pensar na realidade da escola/penso na realidade da escola porque a gente pensando nos alunos a gente pensa na realidade eles porque eles estão dentro da escola mas primeiro eu sempre penso neles como que isso vai impactar;? como que isso vai ficar pra eles? o que eles vão encarar isso? o que que eles vão levar desse/desse projeto/dessa atividade lá na frente?: como que vai ficar? como que eu desenvolver pra eles e com eles? é sempre muito direcionado para os alunos... tanto para educação infantil quanto para o ensino fundamental/pra qualquer um dos dois...</td>
</tr>
<tr>
<td>instituição assim por exemplo eu tenho que produzir porque a diretora me pediu porque eu te/o Cadinho de Prosa vai precisar desse material? ou são os alunos? ou tem alguma outra coisa que te motiva a fazer/a produzir essas atividades?...</td>
<td>Miriam sim... Andreia?</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Andreia então... eu/eu acho que assim/eu esgotei aqui um pouco as questões já que a Rita já contemplou né?... é: bastante::: questões talvez uma última questão Rita é: pra gente finalizar: um pouco dessa questão das mídias: como que você tem visto essa inserção das mídias digitais né? ou da tecnologia como um todo é: como possibilidade assim do seu trabalho atual e futuro?...</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Rita eu costume trabalhar em sala de aula mais com essa questão de mídia música: e vídeo: e às vezes foto eu não vou muito além disso não até porque eu nunca trabalhei num/num/contexto educacional/ numa escola por exemplo particular: que tenha mais que isso/que me ofereça mais que isso:</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Miriam [uhrun]</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Rita a gente sempre teve que se virar mais com isso do que a gente vem encarando/desde que estudo que a gente sempre vem trabalhando com música com fotografia às vezes um jornal ou às vezes uma coisa assim... 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 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 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 então é questão mesmo de ponderar: saber o quando eu vou usar? por que eu estou usando? pra que eu tô usando? com qual objetivo? entende? depois que/gente tiver com/não normalizado porque a gente acredita que não normalize mas depois que a gente tiver esse reto: muitos professores eu acredito que vão falar assim nossa mas eu fiz tantos vídeos em casa pode ser que eu possa usar um vídeo desse aqui um dia na minha aula pra me dar uma descansada por exemplo... hoje eu vou levar aquele vídeo que eu fiz quando eu tava lá na minha casa na época de pandemia vai ter que tomar muito cuidado com isso porque igual eu falei o objetivo o por quê? o pra que? o como que vai ser feito isso? porque não vai ser simplesmente colocar o vídeo ali e os alunos vão assistir que não vai ter aquele/e depois? que que você vai fazer depois desse vídeo? porque depois eles desligavam ali o celular e iam fazer o que tinham que fazer em casa aí eles</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Andréia: muito bem Míriam eu acho que

Míriam: eu posso fazer só mais uma pergunta? só pra encerrar assim? só a última promoção

Rita: [pode claro]

Míriam: olha só Rita neste momento que a gente tá vivendo na pan/nesse contexto que nós estamos vivendo na prefeitura né? que a gente não sabe se a gente tá de férias se a gente tá contratado enfim né? assim a gente não sabe como que estamos hoje né? nesse momento/nessa data né? como que você se sente como PROFESSora nesse momento? nesse contexto assim? nesse momento de não saber aí pra desenvolver suas atividades futuras?...

Rita: Ó Míriam: eu me sinto muito revoltada... em questão da prefeitura porque aquele dia que teve aquela votação ah vamos votar que professor vai ter é/é/é esse auxílio neste mês de julho vai suspender o contrato e pá-rá-rá e todo mundo comemorando ah é uma vitória eu não considero uma vitória eu não considero uma vitória

Míriam: [sim ((sussurrando))]

Rita: eu falei assim olha o tanto que a gente tem que implorar pra gente ter um mínimo

Míriam: [sim ((sussurrando))]

Rita: dos nossos direitos entende? por várias vezes eu brinco e falo assim gente eu vou arrumar uma outra faculdade/vou fazer uma outra faculdade porque pra ser professor vai ter que ser hobby... eu vou/ah eu quero dar uma aula hoje eu vou ali e não quero mais depois na semana que vem eu quero fazer outra coisa porque:... é muito desvalorizado assim o município precisa desse número/desses mais de tantos professores que eles têm precisam muito e eles não valorizam e os professores daqui por exemplo os professores da prefeitura eles estão acostumados a lidar com pouco.../a lidar com pouco aquela coisa assim ah: ele vai pagar esse/esse auxílio ah que bom que pelo menos eu vou pagar minha conta

Míriam: [((sussurros inaudíveis))]

Rita: não é nob luta pelos seus direitos você tá de Férias/no seu contrato você tá de férias ((cachorro latindo)) você tem direito ao seu salário completo ah mas você não está trabalhando você não irá receber eu não estou trabalhando por que eu não quero? não tem muitas pessoas que não estão trabalhando estão em casa estão desenvolvendo coisas ah:/a gente precisa alimentar o Cidadão de Prosa pra eles entenderem que a gente está trabalhando... quando eu recebi o Cidadão de Prosa eu achei lindo/maravilhoso eu falei que
| Miriam | coisa mais maravilhosa mas pra mim pros alunos não é maravilhoso ((fala rindo)) entendeu? tem aluno que não sabe lidar com um site às vezes tem sites que tem tanto o meu tio pegou e falei isso outro dia eles acham simples você entra na plataforma tal auxílio emergencial da Caixa entra na plataforma tal põe o seu CPF aí aí você vai aguardar aqui e você vai na página tal- isso às vezes pra mim: é uma coisa fácil mas e pro outro? não é fácil então assim... eu me sinto revoltada porque as pessoas ficam aceitando o mínimo o mínimo o mínimo e aí um outro dia uma professora falei comigo outro dia assim ah mas você tá respaldada porque você tá gestante eu falei mas eu tenho que lutar por todos os professores eu tô gestante hoje ano que vem eu não tô gestante mais entendeu? ano que vem a minha filha já vai tá precisando de outras coisas vou ter que saber onde deixar ela pra poder ir trabalhar porque eu não posso deixar de trabalhar... eu vou ter que abrir mão de um cargo pra poder ficar mais tempo com ela vou ter que trabalhar numa escola só e vou ter que lidos com o pouco que a gente recebe entende? isso me deixa revoltada ah é uma vitória eu falei mas não é mesmo ((fala rindo)) eu não considero uma vitória |
| Rita | até porque eu assistindo aquele negócio lá na Câmara muito deles fazendo campanha política porque vai ter eleição agora e eles tão querendo se promover ah: a gente tá sendo bonzinho com os professores vai votar o salário de vocês que vocês não votam não diminuem vocês falam ((fala rindo)) entendeu? a eles/a o Vereador 1 a pouco tempo agora ficou contra os professores a Vereadora 2 a pouco tempo agora ficou contra agora tá a favor por quê? porque quer ser promovido entendeu? porque quer votou peigue e falei isso porque tinha gen/e assim às vezes me revolta demais igual por exemplo eu trabalhei na prefeitura um ano fiquei três anos sem pagar contrato agora esse ano eu peigue de novo mas sou sindicalizada todos os pros/manifestação assembleia que eu consigo participar eu vou mesmo eu não estando no município porque é a minha classe e eu escolhi ser professora então eu tenho que lutar JUNto com eles ah mas é isso aqui é um direito só pra contratados quem é efetivo não precisa participar gente tem que participar você é efetivo agora um dia você foi contratado entendeu? a sua colega de trabalho ali que divide sala com você é um contratado então lutar por todo o mundo é assim aí você coloca uma informação importante/importantíssima num grupo de uma escola... de trinta pessoas três te responde/três tão preocupados três/e só ficam realmente muito preocupados quando dá a data tal e o salário lá que não caiu |

| Miriam | [ah rá |
| Rita | aí começam ah o salário caiu/sei não sei o que mas na hora você tá ali numa reunião do sindicato que você tá dando voz/que você tá tem a voz pra poder falar participar de uma reunião? não/nã/não quero/não sei o que eu vou falar não sei o que eu vou fazer ah eu sou efetivo isso é para o contratado então sabe? essa desunião eu acho que a classe tinha que ser mais unida... entendeu? que eu acho que se fosse um pouco mais unida outro dia eu falei com a Zélia eu falei com a Zélia ah que vontade que eu tô de que gente ir pra rua por quê? a gente vai ficando revolvida/a gente vai ficando revolvida com aquilo e tendo que aceitar o mínimo porque isso pra mim é o mínimo eu falei gente do cê... tá certo que ele não queria pagar nada mas ele não está fazendo |
um favor ele tá fazendo a obrigação dele que é pagar o/os
servidores entende? ai as pessoas ficam satisfeitas com isso
e tá lá/ah mas é melhor isso do que recaçir o contrato
recaçir o contrato é fora da lei ele não PO:DE e você tem
que ter consciência disso que ele não po:de porque você
assinou o contrato tá ali tudo certinho entende? então
assim pra mim é revolvente essa situação da prefeitura... e
teu tava toda feliz porque esse ano eu consegui pegar um
contrato e tal aí a Ralane falou comigo assim mas o ano
azarado que a gente pegou contrato hein? (fala rindo) ué
gente eu vou fazer o que? e parece que é uma coisa: a gente
formou em pedagogia a gente quer pegar um contrato a gente
quer ir para uma escola municipal porque o trabalho em
escola municipal ele é diferenciado

Miriam [é:]

Rita você sente a diferença do trabalho assim tem escolas e
escolas cada escola é de um jeito mas você sente aquilo ali
ah qual escola você quer? eu falava assim eu não sei... eu
vou chegar lá eu vou ver tem gente que fala assim eu quero a
Escola Novo Tempo se não for pra lá eu fico revoltada...
não eu quero qualquer escola porque eu quero viver esse
chão da escola municipal porque é totalmente diferente de
toda realidade que eu tenho... só que ao mesmo tempo você
quer e você vê todos os seus direitos que já foram
conquistados... eles querendo tirar a todo custo e te dá um
mínimo e acha que tá te fazendo um favor e não tá... e você
tem que se dá por vitoriosa aceitar abaixar sua cabeça
enfiar sua viola no saco e ir embora pra casa com os seus
mil e quatrocentos reais porque você não sabe nem como vai
fazer pra te pagar o resto... entende? isso é que me deixa
revoltada (fala rindo) eu fico muito revoltada ah nossa
que bom aprovou... aprovou? que péssimo nem precisava ter
feito isso nem ter saído de lá meia noite como saíram porque
a/é: coisa que já vem bala de neve entende? vai
desvalorizando: desvalorizando: mas é porque eles sabem que
todo ano vai ter aquela renca de professores com demissão
aquela renca de professores procurando vaga aquela renca de
professores aceitando o mínimo... e sem falar porque com
a quantidade de professores que a gente tem quando tem
um protesto na rua por exemplo uma manifestação/a greve
GREVE GREVE é o que me deixa mais revoltada ah eu não vou
fazer greve não porque depois tem que pagar no sábado
peço amor de Deus esquece como você (fala rindo) tem que
pagar isso passa aqui agora hoje ah mas sábado eu estudo
que num sei o que/eu falei tudo bem a gente entende mas faça
o mínimo que você po:de entende... eu fui fazendo
paralisação sem saber como eu ia fazer

Miriam [eu também]

Rita eu vou pagar a paralisação é/é paralisação por quê? é por
causa disso e disso então pode colocar meu nome aí que eu
vou fazer... entende? porque as pessoas são muito
desunidas/elas pensam muito individualmente ali é o meu: ah
eu não tenho como pagar/ah eu não tenho isso eu não tenho
aquilo é claro que a gente entende que tem situações que
são... DELICadas: peculiares: às vezes a pessoa não mora em
Juiz de Fora (cachorro latindo) porque eles falam da
questão de pagar uma paralisação por exemplo: não o moro em
Juiz de Fora uma coisa assim/pá-rá-rá mas assim tem pessoas
que tem condições de tá lutando mais pelos nossos direitos e
num/num/nao faz isso é que me deixa um pouco mais
revoltada:... por isso que eu falei que tô revoltada com
essa situação (fala rindo)... é isso aí (fala rindo)

Andrea
tamos juntos né? fala assim né Míriam? tamos juntas

Rita
eu fico feliz quando eu tô na rua assim e vejo gente que tá
junta/eu fico muito feliz quando eu tô assim na rua eu vejo
gente que estudou com a gente lá no Graciliano

Andrea
[é:: uhrun]

Rita
e quando eu vejo pessoas que formou comigo que não tá na
área? eu penso assim gente aonde foi que/que a educação
pecou pra essa pessoa ter desistido totalmente do chão da
escola? porque é tão gratificante: tem dia que eu chego em
casa cansada/exausa mas eu deito eu lembro que um aluno
falou que o meu cabelo tava bonito... aí eu falo gente ele
falou que o meu cabelo tava bonito mas tava horrível eu tava
cansada/tava suada e ele sabe?/eu tenho um aluninho meu que
ele fez a mãe me mandar mensagem dizendo que a mãe dele tá
grávida: e que ele quer que o irmãozinho dele chama Bambam
pra ser amigo da minha filha

Andrea
(aí:: gente ((risos))

Rita
você me desculpa mas eu tive que te procurar nas redes
sociais porque ele não parava de querer falar com você

Andrea
[ah:::

Rita
eu falei ah não tem problema nenhum:... mas isso não é
gratificante pra gente?

Andrea
((fala inaudível))

Rita
a gente tem um grupo de WhatsApp que chama Professores por
Amor eu falei tem que ser muito professor por amor mesmo
porque pelo dinheiro não dá pra ser professor ((risos))

Andrea
((risos))

Rita
entende? porque pela valorização/não só pelo financeiro/a
valorização da classe não dá pra você ser professor aí
se/se/você chega assim aí eu fico olhando essas pessoas que
formou comigo e tá trabalhando/vendendo apartamento às
vezes tá ganhando mais que eu/não sei se tá ou se não tá
mas eu falo gente aonde foi que assim ((barulho de
trem))/talvez não era o que a pessoa queria:/eu não sei se a
pessoa se frustrou quando foi para o chão da escola mas eu
sinto/eu me encontro tanto/eu sempre quis ser professora
SEMPRE sempre quis ser desde quando eu era pequeninha eu
brincava de dar aula e aquela coisa toda e quando eu vi na
situação que eu não conseguia fazer pedagogia: eu fui
ficando cada vez mais frustrada frustrada frustrada e quando
eu consegui eu agarrava com unhas e dentes tudo e qualquer
cois...
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Miriam</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1144</td>
<td>Miriam</td>
<td>[é/é]</td>
</tr>
<tr>
<td>1145</td>
<td>Rita</td>
<td>principalmente educação infantil e ensino fundamental:</td>
</tr>
<tr>
<td>1146</td>
<td>Andrela</td>
<td>[uhrun]</td>
</tr>
<tr>
<td>1147</td>
<td>Rita</td>
<td>não vai ter mais: a gente vai chegar numa época em que</td>
</tr>
<tr>
<td>1148</td>
<td></td>
<td>ninguém mais vai querer fazer pedagogia: e vai tão totalmente</td>
</tr>
<tr>
<td>1149</td>
<td></td>
<td>sabe? difi/eu acho impressionante quando eu vejo uma sala de</td>
</tr>
<tr>
<td>1150</td>
<td></td>
<td>pedagogia cheia:/aquele negócio cheio/aquela sala cheia de</td>
</tr>
<tr>
<td>1151</td>
<td></td>
<td>alunas querendo aprender e querendo ir pra escola: aí eu</td>
</tr>
<tr>
<td>1152</td>
<td></td>
<td>penso coitada: espero que ela tenha uma escola particular ou</td>
</tr>
<tr>
<td>1153</td>
<td></td>
<td>alguma coisa certa quando sair daqui porque se for pra</td>
</tr>
<tr>
<td>1154</td>
<td></td>
<td>prefeitura ((fala rindo))... é a Creche/é essas coisas assim</td>
</tr>
<tr>
<td>1155</td>
<td></td>
<td>tudo desvalorizadas/tudo desvalorizada/você se sem/ao mesmo</td>
</tr>
<tr>
<td>1156</td>
<td></td>
<td>tempo que a gente quer a gente fica com esse receio né? mas</td>
</tr>
<tr>
<td>1157</td>
<td></td>
<td>vamos na lutá ((fala rindo))...</td>
</tr>
<tr>
<td>1158</td>
<td>Miriam</td>
<td>isso aí...</td>
</tr>
<tr>
<td>1159</td>
<td>Andrela</td>
<td>isso mesmo Rita... é uma profissão de luta né?/é uma</td>
</tr>
<tr>
<td>1160</td>
<td></td>
<td>profissão assim mui/que a gente ainda precisa lutar muito</td>
</tr>
<tr>
<td>1161</td>
<td></td>
<td>por essa valorização por esse/infim tanto no social: quanto</td>
</tr>
<tr>
<td>1162</td>
<td></td>
<td>da parte mesmo política e até dos pais dos alunos dos</td>
</tr>
<tr>
<td>1163</td>
<td></td>
<td>colegas como você disse enfim... mas isso aí é um cadinho de</td>
</tr>
<tr>
<td>1164</td>
<td></td>
<td>prosa pra outra prosa né?</td>
</tr>
<tr>
<td>1165</td>
<td>Rita</td>
<td>[(risos)]</td>
</tr>
<tr>
<td>1166</td>
<td></td>
<td>exatamente</td>
</tr>
<tr>
<td>1167</td>
<td>Miriam</td>
<td>[(risos)]</td>
</tr>
<tr>
<td>1168</td>
<td>Andrela</td>
<td>depois que isso tudo passar a gente tenta marcar um café né</td>
</tr>
<tr>
<td>1169</td>
<td>Miriam</td>
<td>Miriam?</td>
</tr>
<tr>
<td>1170</td>
<td>Miriam</td>
<td>é::: ((risos))</td>
</tr>
<tr>
<td>1171</td>
<td>Rita</td>
<td>eu vou adorar:</td>
</tr>
<tr>
<td>1172</td>
<td>Andrela</td>
<td>a Pedrita já vai ter nascido às vezes você vai poder leva:-</td>
</tr>
<tr>
<td>1173</td>
<td></td>
<td>la</td>
</tr>
<tr>
<td>1174</td>
<td>Rita</td>
<td>se Deus quiser vai dar tudo certinho ((barulho)) a Pedrita</td>
</tr>
<tr>
<td>1175</td>
<td></td>
<td>já vai ter nascido e eu vou poder sair pra tomar café à</td>
</tr>
<tr>
<td>1176</td>
<td></td>
<td>vontade</td>
</tr>
<tr>
<td>1177</td>
<td>Andrela</td>
<td>exatamente... mas muito obrigada Rita mais uma vez a gente</td>
</tr>
<tr>
<td>1178</td>
<td></td>
<td>te agradece acho que assim contemplou né Miriam? muito:</td>
</tr>
<tr>
<td>1179</td>
<td>Miriam</td>
<td>[aim]</td>
</tr>
<tr>
<td>1180</td>
<td>Andrela</td>
<td>as nossas expectativas tá? eu acho que a gente tem ai muitas</td>
</tr>
<tr>
<td>1181</td>
<td></td>
<td>ques:tões para refletir a partir disso que você colocou e</td>
</tr>
<tr>
<td>1182</td>
<td></td>
<td>né? a partir da perspectiva teó:rica e metodológica que a</td>
</tr>
<tr>
<td>1183</td>
<td></td>
<td>Miriam tem utilizado acho que vai ser muito bom: então muito</td>
</tr>
<tr>
<td>1184</td>
<td></td>
<td>obrigada...</td>
</tr>
<tr>
<td>1185</td>
<td>Rita</td>
<td>eu que agradeço: eu fiquei muito feliz quando a Miriam me</td>
</tr>
<tr>
<td>1186</td>
<td></td>
<td>falou/fiquei um pouco assustada no início eu falei gente</td>
</tr>
<tr>
<td>1187</td>
<td></td>
<td>como é que eu vou fazer? eu achei que era pergunta e</td>
</tr>
<tr>
<td>1188</td>
<td></td>
<td>resposta pergunta e resposta eu falei e se eu não souber</td>
</tr>
<tr>
<td>1189</td>
<td></td>
<td>responder? aí eu falei não gente: eu já fiz isso duas vezes</td>
</tr>
<tr>
<td>1190</td>
<td></td>
<td>na/na graduação e na pós: eu já fiz isso e tal ent/então o</td>
</tr>
<tr>
<td>1191</td>
<td></td>
<td>que a gente puder contribuir/que a gente puder ajudar eu</td>
</tr>
<tr>
<td>1192</td>
<td></td>
<td>sempre tô pronta pra ajudar: se tudo que eu puder ajudar/a</td>
</tr>
<tr>
<td>1193</td>
<td></td>
<td>minha mãe que falava Rita doação pra entregar no abrigo tal</td>
</tr>
<tr>
<td>1194</td>
<td>Miriam</td>
<td>[(risos)]</td>
</tr>
<tr>
<td>1195</td>
<td>Rita</td>
<td>a Rita é a primeira a tá na fila a minha mãe fala/ela fala</td>
</tr>
<tr>
<td>1196</td>
<td></td>
<td>que eu tenho a minha bolsinha de ser voluntária porque eu</td>
</tr>
<tr>
<td>1197</td>
<td></td>
<td>tenho a minha bolsinha ((fala rindo)) que eu levo as minhas</td>
</tr>
<tr>
<td>1198</td>
<td></td>
<td>coisas qualquer coisa eu gosto de/de ajudar principalmente</td>
</tr>
<tr>
<td>1199</td>
<td></td>
<td>pra quando é a área nossa magis:tório: educação: chão da</td>
</tr>
<tr>
<td>1200</td>
<td></td>
<td>escola: os alunos/tudo isso me encanta muito... e eu gosto</td>
</tr>
<tr>
<td>1201</td>
<td></td>
<td>muito podem contar comigo sempre que você precisarem eu tô</td>
</tr>
<tr>
<td>1202</td>
<td></td>
<td>aí tá? espero que eu não tenha falado muito porque eu falo</td>
</tr>
<tr>
<td>1203</td>
<td></td>
<td>bastante</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
</tr>
<tr>
<td>1204</td>
<td>Andreia</td>
<td>[foi ótimo]</td>
</tr>
<tr>
<td>1205</td>
<td>Rita</td>
<td>eu me emPOL:go e vou falan:do espero que eu tenha conseguido responder tudo o que vocês precisaram/precisavam e que tenha sido assim bom: e colaborado pra Miriam/pro trabalho dela porque ela é uma pessoa maravilhosa: ((risos)) não é de hoje é de muito tempo</td>
</tr>
<tr>
<td>1210</td>
<td>Miriam</td>
<td>ah meu Deus: hein?</td>
</tr>
<tr>
<td>1211</td>
<td>Rita</td>
<td>muito obrigada Miriam muito obrigada Andreia também:...</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| 1212 | Miriam | eu também queria agradecê-la né Rita? mais uma vez MUITO obrigada /muitíssimo obrigada mesmo né? de coração o que você precisa também estou aqui a sua disposição né? estamos aí pra isso: juntas na luta pra gente edificar cada vez mais nosso trabalho docente aí né? colocar a nossa voz: pra fora pra ser ouvida também tá? muito obrigada mais uma vez: grande beijo pra você: uma boa noite pra você:
## APÊNDICE D – Transcrição da entrevista com a professora Rosa

<p>| | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Andréia</strong></td>
<td>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))</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Míriam</strong></td>
<td>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 google meet 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 Andréia 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 preserVAดา 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?</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Rosa</strong></td>
<td>ah há</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Míriam</strong></td>
<td>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 Andréia nós combinamos que nós íramos 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 pudessemos 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 segundo 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 questionário que trazia/e/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?</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Rosa</strong></td>
<td>uhrun</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| **Míriam** | então agora a entrevista propriamente dita assim né a
<p>| | | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>59</td>
<td>nossa entrevista Rosa ela não vai ser do tipo é perguntas e respostas na qual eu faço uma pergunta a Andrela faz uma pergunta e você nos responde nós vamos fazer uma pergunta é inicial geral e a partir da sua fala nós vamos aí estabelecendo um diálogo com você... tá bom?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>64</td>
<td>Rosa</td>
<td>tá bom aírá</td>
</tr>
<tr>
<td>65</td>
<td>Miriam</td>
<td>então vamos lá né? vamos pra pergunta é Rosa nós gostaríamos que você falasse assim um pouquinho pra gente quais são as suas condições né?/é: de trabalho da sua/da sua atividade docente nesse período agora de::/nesses últimos meses de pandemia que foi decretado a pandemia/de isolamento social como tem sido as suas condições de trabalho em TORno da sua atividade docente?</td>
</tr>
<tr>
<td>72</td>
<td>Rosa</td>
<td>então na:/na escola lá do Espendor é::/eu não tenho feito muita coisa porque como você mesmo participa lá nâ/não tem sido é::: não tem tido oportunidade da gente fazer muita coisa contato com os alunos nem NADA a única coisa que foi pedido pra gente foi pra elaborar algumas atividades que seriam enviadas pra casa dos alunos com uma cartinha com o intuito lúdico né? então não necessariamente seria uma atividade relacionada ao nosso conteúdo... né? nem nada desse tipo então fiz/eu fiz uma cartinha pros meninos e fiz algumas atividades mais assim que bra-cabeça é: caça-palavras atividades mais lúdicas né? sugestão de atividades em casa como brincadeiras... enfim a última reunião foi solicitado pra gente um vídeo... né? eu não produzi esse vídeo porque num primeiro momento eu pensei como você que eles iriam estar utilizando o nosso vídeo pra tá rescindindo o nosso contrato... então como a proposta foi pra:/pra agosto eu fiquei aguardando pra ver o que ia dá nesse período</td>
</tr>
<tr>
<td>89</td>
<td>Miriam</td>
<td>[uhrun</td>
</tr>
<tr>
<td>90</td>
<td>Rosa</td>
<td>então para a escola dos anos iniciais eu não tenho feito praticamente NADA nesse período de pandemia já que a prefeitura não disponibilizou nenhum recurso pra gente como orientação já no Estado eu trabalho com/com anos finais lá eu trabalho na supervisão a gente tem feito bastante coisa a gente tem usado plataforma tem usado classroom faço reunião semanal: faz bastante atividade mais ai já é num outro aspecto mesmo já é nos anos finais com professores já dos anos finais</td>
</tr>
<tr>
<td>99</td>
<td>Miriam</td>
<td>[uhrun</td>
</tr>
<tr>
<td>100</td>
<td>Andrela</td>
<td>ó:: Rosa e aí qual que é o seu sentimento né? você relatou um pouco do que você tem feito mais objetivamente né? é:: ou o que você não tem feito né? mas agora qual é o seu sentimento sobre tudo com relação: a escola da prefeitura como que é o seu sentimento do docente em torno dessas questões que você acaba de nos relatar?</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| 106 | rosa | [é... eu sinto que os meninos estão abandonados que a gente tá parado no tempo e que e/assim é o único canal que tá parado todas as outras redes não estão paradas... acredito que as aulas on-line a distância não tem a mesma efetividade que presencialmente mas o contato com os alunos é fundamental então assim eu acho que tá sendo um tempo perdido que não vai ter como voltar que os meninos vão ficar prejudicados que NOS professores TAMbém vamos ficar prejudicados mais que a gente não pode ficar parado porque é o tempo tá passando e as nossas crianças tão ficando pra trás elas tão assim/assim tão sendo tratadas com descaso mesmo porque ninguém: tá fazendo nada por elas entendeu? então assim não tem um/um:: contato do professor os nossos alunos eles: são de escola
integral então eles são acostumados né? o dia inteiro em
ter contato com os professores com os colegas e tem desde
março eles num/num: veem ninguém num tem nenhum tipo/ eu acho
que eles realmente tem sido muito prejudicado e que a
prefeitura demorou demais para tomar alguma posição em
relação a isso acho que ficou realmente é: pensando só
na/talvez com ideia mesmo de rescindir o nosso contrato
então ficou meio que empurrando com a barriga e agora
resolveu tomar uma postura parece que vai ser feito um
trabalho a gente ainda não sabe como mas o tempo que passou
ficou perdido... entendeu? porque os meninos não têm contato
nenhum com ninguém eu até tenho alguns alunos meus no
WhatsApp esses alunos me mandam vídeo e tal mais assim de
quinze.. eu tenho contato com três que são alunos que são
durante no ano normal mesmo eles a TIA me dá seu número e
tal e aí manda videozinho aquela coisa né? então eles já
tinham o meu número mas eu acho que realmente assim é um
momento que tá sendo muito perdido e tá sendo muito
prejudicado os meninos...

Miriam [uhrun]
Andrela e aí Rosa é:/você consegue assim pensar num sentimento seu
assim? a Rosa subjetivamente é a partir disso que você nos
traz né dos meninos estarem abandonados da prefeitura tá
agindo com descaso que você não tem contato com eles você
conseguiria pensar no seu sentimento o/que/que se sente é
tocê assim né? o que/que isso causa na Rosa professora
mulher pessoa né? enfim o seu ((fala inaudível))

Rosa ao mesmo tempo que eu fico triste eu fico angustiada porque
eu penso nos meninos como se fossem as minhas filhas minhas
filhas tá na educação infantil: eu poderia/ eu mesma como
pedagoga eu poderia desenvolver várias atividades em casa
com ela mas elas não elas tão tendo aulas com a professora
elas adotam o contato ela veem os coleguinhas na/na vídeo lá
troca e troca assim pra você ter uma ideia apesar de tudo a
minha menina ela tá com cinco anos vai fazer seis semana que
vem ela começou a/a a juntar as letras ou formar sílabas
através da aula on-line então assim é um negócio e/ os meus
meninos que já tão no quintino e não tão alfabetizado tão
parado entendeu então assim é uma tristeza muito grande
eu/eu penso como mãe eu fico pensando na mãe desses
meninos e o que tá acontecendo com eles lá nesse período né?
eles são/são crianças que são vítimas né? de/de vário tipos
de violência então às vezes a escola é um refúgio deles e/e
eles estão totalmente desamparados neste momento porque
lá... a gente consegue ir acompanhando a gente conversa aqui
conversa ali e agente consegue dar um apoio e AGORA quem tá
olhando por eles? ninguém tá olhando por eles entendeu então
assim eles estão realmente na sociedade que nem sempre é a
melhor que deveria ser né? ((fala rindo))... mas eu fico
muito triste porque... eu/eu/e 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 angustia por não poder fazer
nada porque não tenho nenhum recurso não tenho o contato dos
alunos pra poder eu vou fazer sozinha aqui vou dar o meu
jeito eu não tenho esse acesso eu não tenho essa informação
aqui em casa não posso fazer nada fico de mãos fechadas e ao
mesmo tempo fico triste porque a gente queria tá fazendo o
melhor pra eles entendeu...

Miriam [uhrun]
Andrela uhrun obrigada Rosa Miriam
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Miriam</th>
<th>Rosa</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>181</td>
<td>Rosa é em relação você já até falou um pouquinho sobre isso assim mas em relação ao/a esse seu agir docente assim né? esse seu trabalho nesse momento de pandemia é/em relação a essas propostas que foram feitas na escola de produzir esse/esse kit produzir esse vídeo você já até comentou um pouco aí né? em relação a produzir essa/é/esse material pro Cadinho de Prosa como você vê isso? como que você vê essa ações aí... do/no seu agir assim no seu trabalho?</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
| 189 | então é: a parte de enviar o Cadinho de Prosa pra casa dos alunos eu acho bacana... mas eu acho que não surte o efeito que deveria surtir eu acho que a relação professor aluno não é só enviar uma carta pelo correio né? eu acho que tem que ter um contato visual: um contato através de voz uma troca eu ouvir o meu aluno e ele me ouvir não adianta só professor falar então eu não sei se esse/é esse Cadinho de Prosa se ele é/efetivamente daria o resultado conforme a gente espera eu acho bacana eu acho que os meninos gostam porque eles vão ver que estão se importando mas o professor fica abandonado ali nesse processo porque a gente não tem retorno nenhum: então assim é: eu recebi eu recebi retorno de um aluno que me ligou pra saber o que era pra fazer com a massinha?... então assim né? eu posso fazer o que é pra fazer e tal aí enfim... mas assim eu acho que o processo deveria ser uma via de mão dupla porque a educação não é só o aluno né? como não é só o professor é o conjunto então seu mando pro meu aluno e eu não sei se ele gostou ou não gostou se deu certo ou não deu certo eu posso tá agindo errado então assim eu acho bacana mas o processo nesse período de pandemia tem que ter um outro tipo de contato ele tem que ter um contato eu sou a favor eu sei que nem todos os nossos alunos tem computador mais os meus jogam tudo Free Fire/Free Fire Free sei lá então ou seja eles acessam a internet de alguma forma pode não ser todos mais alguns acessam eles sabem quem é o jogador eles tiram o aplicativo pra por eu sei disso por que eu tinha esse jogo no meu celular que meu marido é que joga na verdade ele faltou que eu tinha que jogar eu falei eu num gostei ficou lá o dia que o meu aluno viu ele falou tia Rosa você tem Free Fire eu não sei jogar não é meu como que é então assim eles tem um certo acesso também não é: pode ter aquele que não tem acesso nenhum? pode mais tem os que tem então assim eu acho que tem que ter um recurso pra atender a todo mundo um de uma forma um de outro e o professor/ele tem que se sentir... também com o retorno do trabalho que ele tá fazendo então assim a tá mandei/mandei o Cadinho de Prosa e aí deu certo? não deu? foi eficaz o menino pegou jogou no lixo o menino fez o menino... então a gente não teve esse retorno né a Graça faltou que não era pra gente criar essas expectativas porque a gente ia se decepcionar eu acredito que a gente não ia se decepcionar pelo o que eu conheço dos meus alunos mais eu acho que falta essa troca então eu acho que tem que ter é::/igual a gente tá fazendo aqui né? uma:: reunião on-line ou até mesmo é::/o:: material ser enviado e depois devolvido entendeu? com algum retorno ó tem a página do Facebook/a página do Facebook é uma página muito aberta então poderia ter por exemplo se o menino acessa o Facebook ele acessa os outros meios: entendeu? então assim eu acho que tem que ter é/é sei lá um CLASSroom igual a gente tem lá no Estado que o/aluno/o aluno manda mensagem o/ou até mesmo eu não me importo de dar o meu WhatsApp pros alunos entendeu? porque eu sei estipular o horário a gente sabe estabelecer os
| 242 | limites então assim que tem o WhatsApp que o aluno vai me mandar foto vai/quando você recebeu a menininha lá que a menina te mandou né? que você conversou com ela que ela te deu retorno num foi bom? então assim eu acho que isso falta sabe eu acho que não pode ser o negócio de uma mãe só/só o professor faz o professor envia o aluno ele tem que ter ele tem que saber que ele tá sendo: acompanhado porque se ele não for acompanhado ele não vai fazer: entendeu? O Cadinho de Prosa era mais lúdico agora se for uma coisa que vai relacionar mais a um conteúdo como você vai explicar uma matéria pra um aluno através de uma apostila e depois você não vai saber se o menino tem dúvida então se manda o menino comprar um livro lá e le sozinho a mãe dele sei lá entendeu? não precisa do professor eu acho que tem que ter esse contato de alguma forma... de algum meio... |
| 257 | Miriam | [uhrun] |
| 258 | Andreia | ó Rosa esses poucos contatos que você faltou que teve lá trás né? com três alunos no WhatsApp alguma coisa assim vocês chegaram a conversar sobre como que esses meninos estavam: é: assim né? que sentimentos que expectativas eles trouxeram alguma demanda assim mais real ou eles ou as famílias deles? |
| 264 | Rosa | é eu só conversei com as crianças mesmo... né? eles gostam de ligar no vídeo nas horas que a gente tá mais ocupada ((risos)) mais eles falam assim ó tia/porque na verdade antes da pandemia eu iniciei uma greve... então desde do/da primeira semana de greve antes da pandemia ele falou assim tia que dia que volta/volta na segunda? não sei o que aí/eu falava a gente tá de greve e tal e sei o que é e aí começava e aí veio a pandemia né: aí eles falavam tia que dia que a gente volta e aí eu/eu o contato era para explicar eu explicava pra eles assim não a gente tá numa pandemia e se tem que ficar em casa se tá ficando em casa e às vezes eles falavam não tia eu tô em casa tô jogando: tô vendo televisão assim as atividades que eles faziam eram mexer no celular e: jogar: e:: vê televisão só então assim a se tá brincando na rua não tô não eu tô ficando em casa tô na casa da minha vê então ia pra casa da vê provavelmente os pais estavam trabalhando... mais assim a expectativa deles é que eles queriam voltar tia/que dia que volta tia: que dia que vai que dia muita saudade e sempre falando que tá com muita saudade que quer encontrar que/que não quer ficar em casa que eles gostam da escola:ia era esse tipo de sentimento que eles passavam de realmente ansiedade pra saber um/um prazo porque um prazo indeterminado criava muita ansiedade neles... pra voltar mesmo nas aulas |
| 288 | Miriam | [uhrun... ó Rosa outra coisa assim é:: em relação ao seu trabalho assim né esse trabalho que a gente tá desenvolvendo aí na/na nossa escola em referência/nossa escola é:: como você vê o/o trabalho que tá sendo desenvolvidos/desenvolvido na nossa escola em comparação com o trabalho que tá sendo desenvolvido em outra escola da rede municipal assim né? não de outra? |
| 296 | Rosa | então eu não tenho conhecimento de outro trabalho né? em outra rede não tenho conhecimento não |
| 299 | Miriam | de outra escola |
| 300 | Rosa | não |
| 302 | Miriam | entendi É outra coisa então que eu queria perguntar é como que você vê essa/essa inserção aí né? dessas novas modalidades assim midiáticas né essas novas práticas de
lidar com os aLU:nos nesse novo contex:to você acha que isso... vai ser positivo isso não vai ser positivo como que/como que você lidaria com isso assim?

Rosa
ah eu acho que tudo que é novo dá medo e dá trabalho... né?
asísm num primeiro momento eu quando começou as reuniões on-line por exemplo é:/eu me sentia muito desconfortável de tá falando com computador e ninguém me olhando porque aqui eu tô até vendo vocês duas mas nas que eu participo fica todo mundo com a câmera feCHAda então assim eu tava falando pra mim MÊsma eu ficava olhando para o computador e eu falava gente será que eles estão me vendo sei lá né? então assim era um negócio muito desconfortante né?... e: eu não/não estava gostando muito hoje eu já me adpi:ei eu acho que tudo é uma rota:na a gente vai se adaptando aquilo que a gente dispõe agora... eu acho que a gente é:/que os professores eles tem muito/pelo menos a equipe que tá trabalhando comigo eles são muito receptivos têm muita boa vontade e assim a gente vai e mexe tem um ideia diferente do que pode ser feito do que dá pra fazer... e tem saldo bastante coisa legal: ((barulhos da rua)) eu acho é aquilo que eu falei no início não vai substituir as aulas presenciais porque a escola é mais do que uma simples conversa é né? é contato é troca de experiência no computador da mesma forma que eu ficava apreensiva tem professor também que não se manifes:ta como vai ter alu:no também que não se manifes:ta mas eu acho que é o novo mesmo a gente tem que se adaptar a gente tem que fazer... a a gente tem que:... buscar formas de atender e a gente só vai aprender isso fazendo entendeu Mêriam? se ficar sentido ninguém vai aprender no início vai errar eu vejo a própria evolução até das/das próprias professoras das minhas filhas das primeiras videos aulas e agora no final onde... não ela até entrou de férias olha só ela até entrou de férias agora a gente tá de férias ((fala rindo)) então assim muito bacana porque se vê que:... existe o processo mesmo de adaptação de um novo método né? vamos dizer assim que vai é:/que vai se encaixando no que a gente dispõe de recurso então assim a gente tem vários tipos de recursos dá pra utilizar bastante dá pra/pra fazer coisas diferentes entendeu??... do que só ficar esperando as coisas acontecer eu não sei o que que a prefeitura tá pensando em fazer eu ainda não consegui compreender né? secretaria disse que vai entrar em contato com a gente não entendi não os efetivos estão de férias né? e a gente tá aqui esperando né? ((fala rindo)) e o nosso salário ainda é menor né? mas ((risos)) enfim tá esperando pra saber o que vai acontecer porque... eu/eu sinceramente não sei ó que pode vim da prefeitura... né?

Mêriam
(uhrun... então essa/essa relação que você tá falando aí que os professores desenvolveram e se adaptaram né? você tá dizendo isso no contexto/em outro contexto/no contexto da sua outra escola do Estado né?

Rosa
é do Estado e das particulares né?

Mêriam
uhrun sim

Rosa
que as minhas meninas estão numa escola particular uma escolinha pequenininha mais é escola particular então assim dá pra vê bastante que se começa de um jeito e se vê igual as minhas próprias reuniões eu comecei as minhas reuniões de uma forma eu falei gente não tô gostando disso isso aqui sei lá eu não tô vendo ninguém será que tá?... fui mudando a última reunião todo mundo já gostou/já me deu uma... Rosa eu adorei a reunião olha agora tá funcionando tá tendo um
| 364 | diálogo nessa reunião (fala rindo) porque assim a gente vai mudando de acordo com que a gente vai sendo né? atendido all naquele/naquele projeto ali então eu acho que vai ter uma evolução sabe? só que 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-bá do negócio entendeu? então assim eu acredito que vai ter muita gente com resistência:cia ah/e eu não sou youtuber não faço vídeo a eu não faço isso assim eu também não sou youtuber não sabe mas você não precisa necessariamente ser youtuber pra poder dá aula né? dá aula é:/nas escolas particulares têm câmera na sua sala de aula te filmando lá né verdade? aí na rede municipal os professores vêm com este discurso não eu não sou youtuber eu não faço eu não filmo eu não apareço eu não aparece por que? o que se tá fazendo de errado né? lógico que o medo de ser julGada se pode errar porque todo mundo erra existe mas porque não fazer né porque vai deixar o medo... assumir o seu papel e você vai esquecer que você é um professor: né? então assim eu acho que/que tem que ser feito e que vai dar certo assim não vai ser igual mais eu acho que vai ter um aprendizado um novo modelo ou amoro um novo modelo de educação porque eu não acredito que voltando as aulas presenciais vai ser como era antes então curto prazo entendeu?... o rodizio eu dou aula na segunda e dou a mesma aula na terça dou a mesma aula na quarta dou a mesma né então assim (fala rindo) a gente vai virar um repetidor de aulas porque vai ter/vai ter alunos diferentes em dias diferentes talvez não sei... acho que tudo antes é um momento de muito aprendizado sabe eu tenho visto muita coisa eu/eu fico pesquisando aqui né na internet o que os outros tá fazendo que eu vou copiar ((risos)) |
| 396 | Miriam | [ahrá] |
| 397 | Rosa | se eu precisar eu vou copiar (fala rindo) né? deu certo uê eu acho que tudo é aprendizado né? aprender com a experiência do outro eu acho muito válido e eles já tão um passo na frente da gente |
| 401 | Miriam | sim sim e:/ quando você disse aí Rosa que os professores é vêm com esse discurso né? de não querer ser filmado da prefeitura né? no caso que num às vezes não quer ser filmado não sou youtuber tá/nã/nã se acha que isso é só medo do professor mesmo? da/da... porque assim de ser filmado porque o professor da rede particular muitos professores que trabalham na rede municipal |
| 408 | Rosa | [porque se os professores da rede particular falar que não vai filmar eles vão falar assim então tá bom uê tchau pra você bença entendeu? tudo bem não quer não? ok a proposta da escola é essa ou você se adapta ou você não faz parte agora o professor da rede municipal: ele senta ele acha que não tem ninguém pra controlar: ele não quer fazer nada entendeu? a gente sabe né Miriam? que tem muito professor que realmente não faz nada nem no presencial entendeu então assim se fala pô a pessoa tá ali/tá ali pra que? só pra receber o pagamento e aí agora/agora tudo é dificuldade entendeu? é aquela velha história quando você vê se tem um problema se você acha você tem mil soluções se você não tentar você vai fazer o quê? você vai falar que não pra mim é mais confortável falar que não faço e PRONTO então assim tanto é que a prefeitura deu a chance pra galera lá né? pra gente dizer lá se quer ou se não quer porque realmente eu acho que... é/é pregunta sabe? pregunta mesmo |
de não querer fazer até mesmo é assim é o:: meu vice-
diretor do Estado ele falou essa frase que eu vou repetir
pra você ele falou isso na nossa reunião de supervisão ó vai
me desculpar realmente é difícil o trabalho remoto? é que eu
tô aqui na reunião daqui a pouco chega a menina aqui o ôh
mãe quero um Toddy aí eu falo vai lá no seu pai no meio da
reunião vai lá e pede seu pai então assim eu já ensinei pra
elas que elas não podem vir se a porta está fechada a mamãe
tá em reunião tá-rá-rá tem toda uma rotina criada mais que
nem sempre elas cumprem né? porque criança desobedece:ce acho
que pra testar aí que que acontece? ele falou ele falou
assim o professor fala não porque eu não consigo em casa eu
tenho um monte de coisa pra fazer não sei o que o mais de
uma a cinco e meia eu estaria aonde? eu estaria na escola;
de sete às onze naquele dia eu estaria aonde? na escola
então eu tenho que me organizar pra esse horário eu está
disponível pra trabalhar eu tava ouvindo uma/ontem na rádio
uma/uma nem sei quem é que tava falando lá sobre essa nova
adaptação de rotina mesmo né? das dificuldades de trabalhar
em casa e a menina falou olha a primeira coisa é: se você
sai pra trabalhar e deixa sua plia suja você vai voltar a eu
não lavei a louça eu vou lá lavar porque que em casa a sua
plia tá suja você tem que parar de trabalhar não você não lavar
a louça porque a plia tá suja então assim é você ter a
mentalidade de que aquele momento é o momento de você fazer
o seu trabalho entendeu? e aí a pessoa não quer a pessoa
quer ficar em casa recebendo o salário a prefeitura/a
prefeitura a gente ficou recebendo o salário sem a gente
fazer NADA né Miriam? essa é a verdade aí a pessoa agora já
acostumou a num fazer nada já acostumou a uma nova rotina
que não inclui a escO:ta né? ela vai fazer o que? na hora
que vier a proposta da escola ela vai falar agora eu não
consigo agora eu não tenho tempo agora não dá porque eu tô
casa porque eu tenho isso porque eu tenho não sei o que
porque eu sou sozinha eu tenho que arrumar eu tenho o que
lavam eu tenho que passar eu tenho que vai cé não fazia isso
antes também não né? então assim eu acho é desculpa eu acho
que isso é desculpa entendeu Miriam?

Miriam [ahrá... sim

Rosa eu acho que não/o medo aí eu não sou youhtuber é uma
desculpã/é uma desculpa pra não fazer entendeu? a eu não
quero ser filmado é uma desculpa para não fazer eu não gosto
de ser filmada o meu marido fazer video com as minhas meninas
que eu vou/ mais eu posso disponibilizar vídeos que eu
não apareça GEN:te né num posso? ok eu não gosto de ser
filmada vou elaborar aqui uma apresentação um:: no
computador: uma animação de desenho né? posso fazer uma
dublagem pego um desenho lá quero passar um conteúdo pega
uma dublagem né? eu vou meu marido aqui faz um papel eu faço
outro gravo filme e manda entendeu... então assim é você já
que você não quer aparecer busque um recurso que você faça
acontecer né? eu acho que é isso

Andreia Rosa você traz:: aqui a pouco na sua fala algo que me chama
atenção dessa reportagem que você tava escutando no rádio
né? e aí assim eu queria trazer um pouco desse tema aqui
pra nossa conversa tá muito boa né? é:: a gente assim você
o que você o que tem chegado até você né? você disse que
pesquisa de vez enquanto aprende com os outros né então o
que tem chegado até você agora com relação aos
disCUR:sos as FAlas as opiniões: da sociedade como um todo
sobre o trabalho docente: então assim lá:: num jorn:al aqui
na internet num programa de Rádio você tem tido acesso a opiniões: a comentários: no geral da sociedade sobre o trabalho docente nesse momento de pandemia?

Rosa então é: você falar um/tem vários tipos de comentários desde os melhores aos piores assim tem gente que diz o professor não faz nada o professor quer ficar em casa o professor não quer voltar dá aula porque ele que ficar em casa porque o shopping tá aberto o mercado tá lotado as lojas estão abertas então aglomeração tem em qualquer lugar esse é um discurso né? já tem um discurso que faz exatamente o contrário que é o discurso de que nossa como que o professor tá trabalhando o professor tá correndo atrás como que ele se diversificou ele tá usando o espaço físico da casa dele né? então assim tem um os dois opostos vamos dizer assim é: doa/dos vídeos que eu assisti assim não era muito de discurso mais de produções né? de aulas on-line por exemplo é:... nesse vídeo as produções no sentido de que no início a pessoa gravava em qualquer lugar né? ah sei lá tem alguma coisa no fundo que não/nun favorecia o vídeo... aí até assim nesse sentido de/de imagem mesmo então foi melhorando até as professoras da minha filha no início elas gravavam lá com uma luz atrás na janela não dava pra ver direito já mudaram a posição do/do computador né? e tudo então assim já foi essa parte visual foi mudando e aí tem essa/essa situação de/de ir melhorando eu ouvi muita gente falar assim é: professor é: professor não quer fazer que não quer ser youtuber mais ele tem que trabalhar e tal não sei o que esse discurso mesmo que é o meu discurso que é desculpa do cara que não quer fazer e falar que não quer fazer porque porque ele não é pago pra isso ele não é contratado pra isso e aí a sociedade tá vendo o que que o professor na verdade aqui em Juiz de Fora tá vendo o que que o professor da rede municipal só sabe é: só que ver os direitos porque fazer ninguém faz nada é isso que tão falando e gente que a gente entra de greve é:... tá na pandemia a gente não fez nada os alunos a gente não tem nenhum acesso é um discurso que a gente não tá fazendo NADA mesmo entendeu? que a gente não QUE voltar eles não entendem que a gente não PODE voltar existe né uma diferença eles não QUE temem voltar e 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? é:/lá na/na na escolinha das minhas meninas elas começaram com aulas de trinta minutos pelo Zoom que é o máximo que dá pelo Zoom eu que fui lá e falei poxa usa o Meet o Meet não tem tempo dá pra pô todo mundo tem mais recurso da pra apresentar é se o próprio computador a tela do computador elas foram correrem atrás elas fizem agora elas entraram de férias as mães da escola todas elogiaram o trabalho delas que elas estão fazendo o melhor e que a gente entende lógico que erros podem acontecer mais elas são superabertas a sugestões como elas foram então lá nesse círculo da escola que está fazendo o discurso é de que tá reconhecendo o trabalho do professor que tem sido feito o melhor e todo mundo da sugestão e elas aceitam e na escola que nós estamos nê Miriam? o discurso e de que nós somos folgadas que a gente não faz nada que nós estamos em casa que estamos recebendo pra ficar sentada sem fazer nada é esse o discurso ((risos))

Andréia eu me lembro uma vez eu trabalhava na prefeitura e a gente entrou de greve... eu me lembro de uma reportagem que eu assisti na televisão: falando que é: as crianças estavam sem
escola que absurdo que aí eles estavam sem merenda assim
sabe? assim o TOM da/do discurso tinha sido assim a ausência
da escola tá levando a fome

Rosa

Andrelia
ei nesse contexto que a prefeitura né? tá sem um
direcionamento né? igual você mencionou talvez é pra romper
com os contratados você acha que isso vai desvalorizar ainda
mais as escolas da prefeitura e o trabalho docente no
contexto da prefeitura perante a sociedade? de?

Rosa
ei acho que vai... já desvalorizou a gente já/se você falar
eu sou professora da prefeitura com qualquer pessoa a
pessoas vai falar assim você não tá fazendo nada né? então
assim já é a visão de que a gente não tá fazendo nada sabe a
própria dona da escola da minha filha eu sou muito amiga de
lá ela falou comigo Rosa o que a prefeitura tá fazendo? eu
falei nada ((fala rindo)) ela falou nada? e eu falei NADA
ai eu falei pois é mais aí ela falou assim gente ele/ele
esse ano não pegou contrato ela dona da escola mais ela
costuma pegar contrato ela é professora de história aí: ela
falou tá fazendo nada tá fazendo nada ela gen/ai/ai se vê
admiração da pessoa e ela é uma pessoa que ela em/ela não é
ela não tá ali pra julgar não tendeu ela não é uma pessoa/
diferente da sociedade que tá ali pra julgar então assim a
gente já é desvalorizado comparando... um aluno da
prefeitura e um aluno do estado numa mesma/numa mesma série
num mesmo nível é diferente Andrelia o aluno do Estado ele
tá muito mais pra frente que a prefeitura? ia sabe? essa
situação da prefeitura de só contrato/só contrato/só
contrato o professor pega o contrato ele não assume que a
escola é dele ele não assume fazer parte daquele grupo então
ele não faz nada naquele ano então a defasagem ela começa
depois de um tempo que acontece? vem desvalorizando a
gente já vem desvalorizando se pega/gente eu tenho um aluno
eu/eu tô falando que os meus alunos dos anos quarto e quinto
eu dou material do segundo e do terceiro pra eles eu tenho
aluno no quinto ano que não tá alfabetizado Andrelia que não
sabe juntar uma sílaba aí se fala a menina tem pro/tem algum
laudo não tem LAÚDO ela não apresenta nenhuma/nenhum déficit
de aprendizagem assim que justifique sabe que fala não sei
lá ela tem autismo sei lá ela tem alguma coisa num tem nada
e a menina não sabe juntar o bê com o a a minha menina
que sabe com seis anos começou agora né? esses dias começou
agora que/a professora mandou uma atividade aqui é separa a
sílaba eu falei sílaba? que/que é sílaba? cê tá aprendendo
as letras que sílaba é essa ela errou a professora mandou
atividade errada aí eu falei a filha coloca aí qual que
você acha que é aí eu fiz aquele jogo com ela né? aí... ela
caSÁ eu falei ca a ela pois o c falei sílaba né a
professora aí ela pois o c e pois o s aí eu deixei falei
isso aí filha não sei o que tal pá-rá-rá aí a professora
veio dá aula aí quando eu vi era da folha que eu tinha feito
falei ij deixa eu imprimir de novo a folha aí fiquei
assistindo a aula aí ela deu a aula da/vamos juntar as
letrinhas agora vamos brincar de juntar o ca ah aí ficou
fazendo os sons fonema e tal aí ela fez o ca com a s com a
e tal foi juntando agora ela me perguntou ela costuma/ela
fala uma letrinha aí eu falo não fala a tia não falei que
são duas vamos lá vamos pensar aqui e tal então assim... o
meu aluno/a minha menina têm seis anos a minha aluna tem dez
e não consigo fazer essa junção sabe? aí eu te digo por
| 608 | que? porque ela passa por um professor depois ela passa por outro por outro/por outro e vai jogando chega no início do ano Andreia a gente recebe um planejamento da escola que é um planejamento que se fala assim GENTe isso aqui não é/não é entendeu? aí a escola virá pra você e fala assim olha eu quero planejamento do bimestre ok vou fazer o planejamento isso não existe eu/eu já falei isso com a Graça eu não concordo se é pra fazer eu vou fazer mais eu não concordo eu vou fazer porque você mandou né? eu fazer né? você mandou eu vou fazer mais eu vou fazer um planejamento de/de três meses pra entregar pra Denise não vou cumprir esse planejamento sabe por quê? eu não sei como que o meu aluno tá no dia que eu fiz o planejamento eu não sei como vai seguir aquilo ou seja tem um papel pra cumprir: aí o aluno não aprende e aí/se vê a gente fica nessa situação professor realmente a escola da prefeitura a fama dela não/não é uma das melhores o pessoal fala assim Rosa porque você não coloca sua menina lá onde você trabalha é integral né? tal eu falei gente eu não vou colocar sinceramente sabe? porque se eu for colocar a minha menina no/na REDe municipal ou estadual eu vou procurar uma escola do EstAdo porque no estado o número no estado tem contratado tem... mas é muito maior o número de efetivo dentro de uma escola do que os contratados e apesar do efetivo ter estabilidade ele se parte parte do grupo entendeu o contratado não a Miriam/a Miriam já trabalhou comigo num ano lá na escola ela viu como que era o clima da escola era uma BÔSta num era? então assim eu não me sentia PARete do Espeldor eu era uma eu trabalhava sozinha eu fazia o meu não/não trocava é:: com coordenação a coordenação nem sabia ((latidos de cachorro)) o que eu fazei porque eles não acompanharam cara no estado o professor vai lá sabe e olha que anos finais eu nem sei matéria de ninguém eu sei lá física química eu não lembro mais isso o professor vai e fala Rosa eu tô fazendo isso eu tô fazendo aquilo que/que você acha então assim tem uma troca com a coordenação... aí a coordenação da escola:la particular: ela acompanha o trabalho do professor o coordena/a gente tem uma coordenadora lá na escola que ela fica sentada no computador a manhã inteira eu nem sei o tanto que ela faz naquele computador gente porque num tem tanta coisa assim o trabalho dá prefeitura e tudo papel no estado ainda o diário é on-line é tudo on-line né? agora na prefeitura é tudoo Papel ela fica sentada lá no computador a hora que você for lá ela tá sentadinha lá ou se já ela não acompanha o seu trabalho ela não consegue fazer o trabalho da coordenação então o aluno fica... atrasado né? e aí é essa visão que tem dá gente da rede se vê que a rede ((risos)) tá abandonada mesmo ((risos))

<p>| 655 | Miriam |
| 656 | Andreia Miriam |
| 657 | Miriam 0::: Rosa é quando você tá falando aí dessa relação do ensino dos meninos essas questões assim de/meio que de desigualdade e igualdade assim né? é com essa projeto do Cadinho de Rosas com essa proposta assim a gente não sabe a nova proposta aí pra gente que não está de férias né? que está trabalhando a gente não sabe aí a nova proposta aí mais enfim com essa proposta atual que nos temos do Cadinho de Rosas Você acha que esta proposta contribuirá assim né? com a aprendizagem dos alunos e até mesmo com a valorização ou desvalorização do nosso trabalho docente... na REDe municipal... com esse tipo de proposta que eles tão fazendo assim? | uhrun... |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>669</strong></td>
<td><strong>670</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Rosa</td>
<td>então o Cadinho de Prosa é o da secretaria não é? o nossa lá não?</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>671</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Miriam</td>
<td>i/íssso</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>672</strong></td>
<td><strong>673</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Rosa</td>
<td>então eu nem/eu nem tenho acompanhado a proposta do Cadinho</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>de Prosa não sabe assim eu vi lá que tem a proposta</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>674</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>da/dá/dós da aula na tevê né</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>675</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Miriam</td>
<td>isso</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>676</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Rosa</td>
<td>não é isso?</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>677</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Miriam</td>
<td>os vídeos as aulas</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>678</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Rosa</td>
<td>é assim o Miriam é: você fazer uma aula pra tu/prá uma rede</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>e disponibilizar: eu acredito que vai atender alguns e não</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>vai atender a outros porque a realidade das escolas de cada</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>um é diferente então assim isso eu já vejo na própria rede</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>é:: na própria aula televisada do Estado né? veio uma</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>aula lá de cima que tá às vezes com conteúdo que o meu aluno</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>aqui nem chegou nele então assim eu acho que uma proposta</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>generalizada não vai atender a todo mundo vai cair na mesma</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>situação do estado eu acho que vai disponibilizar situações</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>que não vão atender então às vezes você vai tá dando uma</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>aula direcionada pro quinto ano que na verdade só ca/o</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>menino do sexto e sétimo que vai assistir e compreender</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>alguma coisa então assim eu acho complicado porque o menino</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>não vai ficar procurando a aula que ele entende ele vai</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>entrar lá na aula que tão dizendo que é pra ele/ele vai ver</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>que não entende nada e ele vai parar de assistir mas: eu</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>acho que o trabalho teria que ser direcionado... nas escolas</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>sabe é isso que eu acho eu acho que não tem que ser algo a</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>gente tem por exemplo lá no Estado os PET's ((barulhos</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>ambientes)) com a conexão escola que é um material também</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>elaborado pelo Estado não é um material elaborado por nós a</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>gente vê que tem muita coisa que o menino não sabe aí o</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>que/que a gente fez ox o Estado que que o menino veja o PET?</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>tá lá o PET a gente fez uma plataforma que eu coloco</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>atividade pra minha turma pro meu aluno pensando ((cachorro</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>latindo)) na minha/na minha equipe ali no meu/no entendeu no</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>meu público e ali a gente tá tendo retorno pouco tá? não tô</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>dizendo que é muito não a gente tem... ((cachorro latindo))</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>mais ou menos trinta por cento de alunos nesta plataforma da</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>escola Tô da mais esses trinta num tão só no abandono</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>daquele outro lá então assim é pouco é pouco mas no decorrer</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>do tempo a gente fala só se você vê alguém você fala que a</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>gente tá usando e tá a/uma hora a informação tende a chegar</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>a todo mundo né? talvez usar essa rede que/que acessa todo</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>mundo pra divulgar a parte oh a escola tá fazendo isso</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>também sabe ter um lugar/um meio de comunicação pro aluno</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>saber onde procurar ((barulho de som de carro)) onde</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>acessar e não simplesmente abrir a televisão e assistir uma</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>aula on-line com uma coisa que ele não vai compreender: eu</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>acho que/que tinha que ser que o Cadinho de Prosa é</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>válido... desde que não fique focado nos conteúdos de...</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>nível a é/é é pegar o Cadinho de Prosa se ele dê o conteúdo</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>ele tá fazendo exatamente isso pegando um planejamento que a</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>gente recebe no início do ano dando aula em cima daquilo ali</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>sem saber se o seu aluno vai aprender ou não entendeu então</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>assim... o meio a televisão tinha que ser usada pra/pra um</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>suporte de... de buscar pros alunos ((cachorro latindo))</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>onde eles vão procurar onde eles vão acessar sabe dã</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>um/um/uma orientação</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>679</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>680</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>681</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>682</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>683</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>684</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>685</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>686</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>687</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>688</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>689</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>690</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>691</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>692</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>693</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>694</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>695</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>696</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>697</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>698</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>699</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>700</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>701</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>702</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>703</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>704</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>705</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>706</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>707</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>708</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>709</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>710</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>711</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>712</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>713</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>714</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>715</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>716</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>717</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>718</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>719</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>720</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>721</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>722</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>723</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>724</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>725</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>726</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>727</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>728</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>729</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Miriam</td>
<td>[sim]</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>730</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Rosa</td>
<td>e dar conteúdos vamos dizer assim que seja mais temas que a</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>gente trabalha né vamos dizer assim os temas transversais</td>
</tr>
<tr>
<td>730</td>
<td>então lá vamos trabalhar seí lá sobre reciclagem/reciclagem você fala a vida inteira com o menino ah vamos trabalhar sobre... é: as relações os valores né? (cachorro latíndo) então assim isso vai atender a todo mundo agora o conteúdo eu acho que tinha que ser nas escolas elaborado pelo professor... da turma sabe?</td>
</tr>
<tr>
<td>736</td>
<td>Miriam</td>
</tr>
<tr>
<td>751</td>
<td>Rosa</td>
</tr>
<tr>
<td>752</td>
<td>Rosa</td>
</tr>
<tr>
<td>768</td>
<td>Miriam</td>
</tr>
<tr>
<td>769</td>
<td>Rosa</td>
</tr>
<tr>
<td>771</td>
<td>Miriam</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| 772 | Rosa | você precisou do conteúdo então assim se você tivesse só no lúdico na hora que viesse um aluno que tem um conteúdo que tá tendo o conteúdo lá se/quem ia ficar pra trás então assim todo mundo precisa do conteúdo o conteúdo ele é importante é um conhecimento científico o conhecimento científico ele tem que ser trabalhado na sociedade divulgado na sociedade por eu não preciso aprender isso por que eu não vou usar pra nada precisa aprender sim é um conteúdo científico que foi pesquisado que né? é um conhecimento então ele tem que ter então eu acho assim ok o Cadinho de Prosa vai ficar no lado lúdico beleza mas tem que ter o conteúdo num/numa outra área sabe tem que ter a aula tem que ter o/o porque o menino vai ficar pra trás gente e vai chegar lá/porque que eu não quero colocar a minha menina no... porque que eu pobre eu/eu escolho se eu consigo pagar uma escola particular porque que eu ponho numa escola particular?... é o que os pais falam teve uma mãe que falou comigo uma vez é/é eu dava aula pra um meninin/prá uma turminha de maternal três lá no Corcovado e ela tava querendo colocar o menino no Apocalipse/o
Apocalipse a gente sabe como que é lá o sistema (barulhos ambientes) de ensino lá é muié assim né? é o extre... 

791
792
793
794
795
796
797
798
799
800
801
802
803
804
805
806
807
808
809
810
811
812
813
814
815
816
817
818
819
820
821
822
823
824
825
826
827
828
829
830
831
832
833
834
835
836
837
838
839
840
841
842
843
844
845
846
847
848
849
850
851

791
792
793
794
795
796
797
798
799
800
801
802
803
804
805
806
807
808
809
810
811
812
813
814
815
816
817
818
819
820
821
822
823
824
825
826
827
828
829
830
831
832
833
834
835
836
837
838
839
840
841
842
843
844
845
846
847
848
849
850
851
| 852 | sala de aula eu acho que a gente vai ter um baque muito grande quando voltar... por conta disso sabe porque repetir a aula vai ser a parte mais fácil né (fala rindo) se deu uma aula hoje se deu uma aula de amanhã será melhor que a de hoje né? mas com as dúvidas de ontem você pôe na aula de hoje ou então assim o aluno que tiver aula na sexta ele vai ficar privilegiado que vai tá com uma aula (fala rindo) eu acho que a maior dificuldade vai ser essa mesma de/de falar pros meninos que não pode sabe?... até uma colega minha falou comigo que a professora falou com ela não eu vou votar com os alunos que as mães tem que trabalhar ela me perguntou se eu ia mandar as minhas meninas eu falei eu não vou mandar não se tá doído? não Rosa eu falei assim olha só a professora/a minha menina ela/ela agarrar o dia inteiro ela vai agarrar a professora gen:te a professora vai ter que mudar a roupa a professora vai tomar banho? vai trocar de roupa? vai pisar no chão ela vai por a mão no chão vai pôr na boca? a professora vai ver que ela pôs a mão no chão e pôs a mão na boca? falei gente não tem condição aí teve... eu até acho é no meu entendimento a educação infantil fosse a última a voltar no caso de retorno mas parece que aqui em Juiz de Fora seria as primeiras alguém falou isso entendeu falei tei diferente do que eu penso né? ((risos)) porque o menino maior é mais fácil se fala óh... né e a verdade é que esses nossos alunos na/nua realidade deles lá hoje eles não estão se isolando gente eles não estão se isolando eles não tão entendendo a gravidade eles vão chegar na escola eles não sabem o que é isolamento e vão continuar agindo como se tivessem lá na rua deles sabe a menina falou Rosa na minha rua tá todo mundo brincando de bola ontem eu passei no: ali atrás do Espaço Mascarenhas(fala inaudível)num tem um parquinho ali no quartel o parque tá aberto gen:te tinha um monte de criança brincando ali tinha sete criança brincando ali ou seja...o aluno vai chegar na escola ele vai/vai entender que ele não pode ir pro parque que ele não pode ir pro recreio o nosso aluno de escola integral Míriam vai ficar sentado na cadeira |
| 888 | Miriam [na hora do almoço |
| 889 | Rosa [na hora do almoço 
| 890 | ((risos))) |
| 891 | Rosa não lava mão não escova dente não passa álcool em gel cada um na sua mesa |
| 893 | Miriam ó |
| 894 | Rosa ((fala inaudível)) ((risos))) |
| 895 | Miriam imagina isso né? enfim |
| 896 | Rosa é eu acho que vai ser bem difícil eu acho a gente vai/que a gente vai ter muito da dificuldade lógico que a gente não vai pegar a dificuldade e arrumar desculpas né? a gente vai tentar fazer o melhor que pode mais vai/val ser um momento bem assim complicado né?... de retorno |
| 901 | Miriam então é Rosa eles estão assim tendo uma fala né? assim meio que ampla geral assim é... desse ensino híbrido né? nas escolas que é uma metade da aula presencial na escola e a outra metade on-line pros meninos né? é:::/como que você acha que isso se daria na nossa rede/na rede municipal ((fala rindo)) assim essa perspectiva desse ensino híbrido? |
| 907 | Rosa não eu não tô nem sabendo desse híbrido aí tô sabendo agora então... não sei num pensai sobre isso mais com a sua fala eu fico pensando que horas que eu vou fazer isso? porque assim dá aula presencialmente ela já ocupa um tempo que a gente já tem em casa de planejamento pra dá aula lá aí ou
seja eu já vou te que ocupar mais um tempo pra poder fazer a
aula on-line e aí eu tenho as outras coisa pra eu/não
sei/não sei a questão como que eu ficaria de horário pra
poder tá dando conta das duas situações num primeiro momento
e/é dependendo de como for a proposta lá eu dando conta de
fazer os/ou dois euacho que um monte de pais bom na rede
municipal os pais quermo mandar né? a qualquer custo pra
escola eles não têm essa visão mas eu acho que nem todos os
alunos vão pro ensino presencial não acho que algum vão
ficar só:: na aula on-line

Míriam | então
Rosa | não sei como seria a questão da frequência
Míriam | mas essa questão do híbrido ela não significa que/que seria
o mesmo professor que:: iria elaborar esses dois tipos de
aula poderia por exemplo estes vídeos que estamos gravando
não este/que a gente tá gravando mais estas outras
funções que fazer que eu não sei como será ela poderia ser
utilizada pra esse ensino híbrido que o menino vai ficar
disponível em algum lugar numa tevê num site num sei onde e
o menino poderia ter acesso a isso num qualquer momento que
ele quisesse não precisa no caso não precisa ser o próprio
professor fazer pode ser um outro professor que ela/bere
aque/aquela atividade pro menino sabe? eu tô fazendo a
pergunta na/no/no seguinte sentido assim como que você acha
que isso FUNCionária ou não na nossa rede municipal? com o
público que a gente TEM com os meninos que nós temos
essa/essa possibilidade de mescla assim desse ensino
presencial e on-line que ele pode assistir assim a hora que
ele quiser em casa né? enfim com os recursos que ele tiver
também né?

Rosa | eh então eu acho que ah/eu acho que em partes até funciona ó
Míriam porque se você pensar por exemplo nesse momento que
a gente tá só com o recurso on-line... eu acredito que não
va atender todo mundo mas vai atender parte se voltar o
presencial eu acredito que a mesma coisa não vai atender
todo mundo ((cachorro latindo)) vai atender em parte e vice
e versa entendeu não sei/não acredito que o aluno que vâ
presencial vá acompanhar aulas on-line e nem que o aluno que
tá acompanhando aula on-line vai/val no presencial eu acho
que assim a gente vai ter que sentir mesmo c/o:: retorno dos
meninos porque... eu não tenho assim como ah vai dá certo
não vai dá certo ou eu sou a favor ou contra porque eu
não/não experimentei ainda então assim eu não tenho uma
opinião formada pra dizer que eu sou contra ou que eu sou
totalmente a favor eu acho que pode ser feito por que 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 eu vou continuar no mesmo escuro assim
acho que eu vou atender uma parte e não vou atender outra
entendeu a parte do ensino... on-line ser mais lúdico talvez
dependendo do aluno ele não vai dá muita importância né? vai
ficar a não vou assistir só as aulas que eu tenho na escola
mas o recurso vai tá lá pra quem quiser né? vai ser um/um
como dizer com a parte lúdica/um extra né? se o menino fizer
bom se o menino num fizer... a gente dá continuidade no
presencial só não pode ficar parado de tudo sem nem um nem
outro entendeu? então assim eu não tenho uma uma crítica a
fazer assim/ah num sei os meus alunos vão dá/vão fazer ou
não vão... eu acho que eles tão/tão carentes de/de fazer
algo que eles vão fazer tudo no início eu acho... eles tão
querendo fazer sabe eles tão com saudade da escola tão assim
se fala com eles ó assiste o videozinho lá e tal sei lá o
que eles vão assistir entendeu? então assim eu acho que... a
gente tem que fazer pra ver não tenho uma/uma opinião certa
não Miriam a respeito disso

Rosa mas eu acho que é válido tentar de tudo sabe?... se não for
voltar semipresencial fazer on-line se voltar semi fazer o
semi se ficar só presencial a gente tem que fazer alguma
coisas ((barulhos ambientes))

Miriam ó Rosa((fala rindo)) olha só é:: você já até mencionou um
pouco sobre isso mas eu queria que você falasse um pouquinho
mais pra gente é/em relação a sua condição de professor
contratada né? na rede municipal assim como que você se
sentia: realizando ou não né? esse trabalho nesse momento
agora na condição de professora contratada né? como que você
seu trabalho você se sente nessa condição como você vê isso?

Rosa nessa nova proposta de agora no caso né?

Miriam é::

Rosa que cê tá falando a partir de agora?

Miriam não é a partir de agora desde do/do momento dessa pandemia
ainda como você se sente como contratada? ((barulhos
ambientes))

Rosa então eu me sinto insegura porque eu não sei se eu vou tá é:
empregada ou não no próximo mês e:... ao mesmo tempo eu: eu
fico pensando assim é: na diferença do professor contratado
pro professor efetivo porque a rede/elas/ela o tempo todo
trata a gente com diferença a gente não tem direito a nada:
e assim a gente faz o mesmo trabalho ou muitas vezes até
melhor do que um professor efetivo né?... eu sinto é:: essa
insegurança nesse momento de pandemia e:... eu fico pensando
por exemplo o ano que vem quando chegar dezembro se as
escolas não voltam não tem/ não vai ter contrato pra gente
eu acho

Miriam [uhrum

Rosa num sei mais eu:eu:: senti isso agora em junho eu achei que
o nosso contrato fosse ser encerrado a todo momento eu achei
que isso fosse acontecer eu falei oh quando chegar junho a
prefeitura não vai renovar o nosso contrato porque a
prefeitura não tava fazendo nada e aí eu falei realmente se
você parar pra pensar se nada a gente tá fazendo não porque
a gente queira mas se nada a gente tá fazendo... significa
que a gente não tem que receber salário

Miriam [sim

Rosa até uma colega minha/ela até discutiu comigo... é se não
precisa do salário não preciso eu preciso do salário mas se a
prefeitura vira pra mim hoje que eu não fizo nada e falar
comigo assim você não vai mais trabalhar faz falta o meu
salário faz eu vou ficar chateada vou porque eu preciso
trabalhar vou arrumar outra coisa pra mim fazer só que... eu
vejo como assim é se eu não tô fazendo nada eu não tenho que
receber

Miriam [ahrá

Rosa vamos pensar assim né?...lógico que é uma visão bem é:: ela
até discutiu comigo eu não tô dizendo que é o melhor não
eu/eu acho melhor é a gente fazer e receber mas a gente tem
que fazer receber pra ficar em casa a gente só tá queimando
o nosso filme e a gente vai ser cobrada e a minha
preocupação é o que? ok eu receber estes meses aí sem as
aulas on-line sem nada... a prefeitura me cobrar deu repor
essas aulas como é que eu vou fazer? a minha maior preocupação é essa porque eu até falei com a Graça... falei o Graça se ele tá me pagando e depois eu vou ter que repor quando eu for repor ele não vai me pagar porque vai me dizer que me pagou como que lá na frente eu vou disponibilizar um tempo sem receber pagamento? porque eu gasto combustível para ir pra escola porque eu não vou de ônibus eu vou de carro... eu falei eu gasto pra ir pra escola como que eu vou disponibilizar?... porque assim se lá na frente ele falar pra mim não eu não te contrato eu arrumo outro emprego pra suprir as minhas necessidades agora como que eu vou fazer se eu ficar presa na/na prefeitura sem pagamento... e aí por isso a minha fala eu falei olha se for pra repor é melhor ele rescindir o contrato me liberar para eu começar a trabalhar enquanto eu tenho tempo

Míriam

[Ruhrun... sim]

Rosa e vou poder receber do que depois ele fala comigo não eu não recando eu te pago se fica em casa mais depois ano que vem você trabalha o ano inteiro de graça pra mim aí como é que eu vou fazer?

Míriam

|ahrã|

Rosa então assim essa era é/esse é o meu discurso com ela no sentido de que eu prefiro que rescinda o meu contrato do que ficar numa situação que depois eu vou te que trabalhar sem receber aí ela até custou pra entender o meu posicionamento porque ela achou assim cé tá/tá rica então que tô rica menina algum professor é rico? cé tá doida? eu preciso do dinheiro mas se eu tiver que repor lá na frente eu vou/eu vou me enrolar por que eu vou tá presa e não vou ter da onde tira agora eu tô em casa né? se ele rescindir agora eu tô com tempo pra arrumar outra coisa pra eu fazer

Rosa então assim porque a gente tem duas meninas pra criar então eu não posso ficar simplesmente trabalhando por amor né/né

Míriam?

Míriam

|ahrã|

Rosa então assim é... eu acho muito complicado isso sabe assim é essa a sensação que tem do contratada eu fico/eu quero continuar trabalhando porque realmente o salário faz falta mais se tiver que repor aí eu fico nessa situação assim em cima do muro né? não sei sabe o que/que e melhor porque eu sei que sem pagamento não dá pra ficar nem agora e nem depois isso que eu sei né?

Rosa não trabalho/a gente não trabalha eu gosto de ser professora foi a profissão que eu escolhi né? mas eu: trabalho pra poder pagar as minhas contas também: então assim não é nenhuma ONG né? vamos ser realista ninguém aqui é... então assim eu/eu fico pensando essa sensação que eu tenho e/e a sensação de contratada no geral de/com pandemia ou sem pandemia é que a gente é muito desvalorizada o tempo todo no próprio grupo da escola entendeu? no próprio grupo da escola é/é cé participa tem o grupo das efetivas e as contratadas que se/entendeu?

Míriam

|{(risos)}|

Rosa cé não sabe as efetivas porque assim eu/eu trabalhei ó Míriam cinco anos na/na Telefonia no call center aí eu dava aula de manhã e trabalhava lá de tarde até a noite num tinha dois contratos na prefeitura não aí o que/que acontecia lá/ lá a/a relação da equipe de trabalho ela era única né? então por exemplo a gente tinha uma chefe e todo mundo ali que era
da mesma equipe a vamos fazer a reunião reunia todo mundo se tinha uma confraternização ia todo mundo tinha um grupo que todo mundo participava e tal nas escolas da prefeitura a situação que eu tenho é existe um grupo das efetivas se tem uma confraternização e as efetivas se vai fazer num sei o que as efetivas então assim a gente vê esse ano até que no ESPANDERI tava bem diferente... tava uma relação bem mais próxima da gente

| Miriam | [uhrum
| Rosa | dos contratados mas no ano que eu entrei não foi assim: momento nenhum muito pelo contrário então assim é: a gente tá sempre sendo deixado de lado né?... o contratado/o contratado não eu até/eu até falo eu/eu eu nem sei o contratado eu falo num tem nem que dá opinião

| Miriam | [risos]
| Rosa | porque não adianta nossa opinião né? a/a gente faz reunião lá pedagógica a Iná resolve a uns/uns umas discussões eu falo minha filHA na hora de vota você não tem vota pra que você tá discutindo para né? então assim na hora de vota quem/quem tem o peso (barulhos ambientes) é quem é o efetivo da escola porque é ele que vai votar no calendário a Iná que vota no calendário do ano que vem sendo que ela nem sabe se ela vai tá lá ano que vem então assim a es/existe uma diferença sabe se a gente for igual antes era o contratado tinha a opção de votar pra mesma escola ainda era melhor

| Miriam | [sim... ahrá
| Rosa | porque você criava aquele vínculo agora: não você volta pra onde tem a vaga entendeu? então assim a/a nossa relação de contratado é muito ruim e/e assim que eu fico muito/quando teve o concurso eu não tava morando aqui eu tava morando em Belo Horizonte então eu não fiz o concurso naquela época aí eu dançai aí eu tô nessa situação de contratada há anos sabe? aí eu acho que tem que que tem uma diferença muito grande entre a gente e o efetivo pra tudo pra licença pra entendeu? a minha filha não pode adocer num tenho atestado de acompanhamento

| Miriam | [sim
| Rosa | o efetivo tem/a minha filha não pode adocer nunca a minha licença maternidade é menor: sabe? então assim é: a gente vai trabalhar nas férias a gente não tem férias né? eles receberam janeiro inteiro a gente recebeu quinze dias no ano passado né?... então assim é complicado eu acho que/que essa/essa situação que a gente tá não é/não é muito favorável a gente tá numa situação que a gente não tem certeza de nada a gente/a gente vira uma/um boneco né? cada hora se tá num lugar: cada hora se vai dançando conforme a música né? se não consegue fazer um trabalho sequencial né? que eu acho que seria excelente se/se faz um trabalho esse ano com a turma

| Miriam | [uhrum
| Rosa | ano que vem se dá continuidade na mesma escola e no outro e se vê... igual o projeto que eu tô o Projeto Amarelinha né? que no ano que eu entrei na escola eu não peguei esse projeto eu fiquei com o quinto/com o quinto as professoras daquele ano do Amarelinha só metem o pau no Amarelinha reclamaram que não sei o que/não sei o que/ai teve a votação vamos vota se continua ou não continua o Amarelinha eu votei pra não continua porque todo mundo reclamava esse negócio não funciona (barulhos)

| Miriam | [risos]
Rosa: a maioria votou pra não continuar aí beleza graças a Deus ano que vem eu volto pra escola não tem o Amarelinha aí fui chegou na outra reunião a Graça veio com a notícia que ela não vai considerar a votação

Míriam: ((risos))

Rosa: que ia continuar o projeto porque mesmo porque foi ela que fez o proje/o projeto ia continuar porque a secretaria disse que não tinha tempo hábil pra/pra

Míriam: [trocar

Rosa: analisar a eficácia do projeto aí eu falei pra que a gente votou? né? mais tudo bem aí ou seja

Míriam: [((risos))

Rosa: votamos à toa voltou o Amarelinha fui pegar a vaga na escola só tinha o que pra mim? o Amarelinha

Míriam: [((risos))

Rosa: falei eu vou pra lá aí na primeira semana eu falei com a Graça eu quero falar com você aí ela... tá bom só faço reunião com a vice-diretora falei tá bom pode pô a Zélia quem que se quiser aí vão lá aí vierei pra ela e falei assim fui conversar com ela... que ela não falava comigo né? aí eu fui conversar com ela né? e aí eu falei com ela a primeira pergunta que você que me fazer né? porque que eu vol/ai ela falou assim eu queria saber porque que você voltou você falava que não ia voltar então vamos deixa bem claro eu voltei porque não tinha outra escOla né então eu voltei pra ça logo pro Amarelinha que você falava que não ia pegar? pois é não tinha outra opção então cê me explica esse projeto aí que eu quero vê se isso é bom ou não de verdade pra fazer acontecer... aí ela me explicou o projeto e assim hoje eu sou super a favor do projeto

Míriam: [é muito legal

Rosa: entendeu dá supercerto eu voltei aí fiquei ano passado lá no Amarelinha voltei esse ano pro Amarelinha eu gostei do projeto só que assim... ela até na hora que ela votou ela teve essa visão né? de que o negócio era bom mais a gente não tinha porque mundo só reclama

Míriam: [uhrum

Rosa: falava que não funciona que era uma troca-troca então assim... é uma situação que a gente/que a gente tá lá que cê não sabe entendeu? cê tá lá se vai num vai se num tem opinião se vota depois tira seu voto o negócio fica democratico né?

Míriam: [((risos))

Rosa: assim né/né isso ((risos)) o contratado é isso entendeu?

((fala rindo)) agora eu já não votei mais eu falo eu/eu não voto mais porque eu já sei que não vai valer essa é a nossa posição de contratado esse ano graças a Deus lá mudou né... a/a parte lá do... a Graça tá bem mais flexível do que nos anos anteriores ela tá ouvindo mais porque ela fa/ela sempre teve um discurso que ela ouvia que ela era democrática mas isso não é verdade ela não ouvia ela te dava depois ela te tomava várias situações e esse ano/o ano passado na verdade né porque esse ano a gente quase não trabalhou o ano passado que teve uma mudança muito grande lá e aí realmente tem que elogia/lá porque ela conseguiu fazer com que a equipe não se diferenciasse tanto mais entre efetivos e contratados sabe acho que funcionou bastante o ano passado foi bem bacana as reuniões foi bem diferente e é isso que tem que se tem que se o contratado não tem ((fala incompreensível))o contratado é um professor

Míriam: uhrum
| 1216 | Rosa | sabe não pode se a é/é: contratado porque ano que vem num tá aquí mesmo problema dele ano porque ano que vem ele não tá aqui mesmo entendeu não pode ter essa visão é/é isso que a gente sente a gente sente que muitas vezes a gente chega na escola a gente é deixado de lado |
| 1221 | Miriam | [uhrum] |
| 1222 | Rosa | né Miriam? |
| 1223 | Miriam | Ó Rosa pra gente já ir finalizando: do né? é eu gostaria de te perguntar assim mediante a tudo isso que você falou pra gente aqui todas essas questões que você veio trazendo: do né? é: isso de alguma/essas questões é de alguma forma afetou ou afeta sua forma de ver o seu trabalho docente? |
| 1228 | Rosa | então naquele ano que foi o pior ano lá no Esplendor que tive vários embates com a direção afetou:/afetou demais porque é eu/ele tudo que eu pedi pra fazer era negado e aí eu passei a fazer o básico porque eu falei eu não vou ficar insistindo aonde eu não consigo chegar... então assim eu não/eu não fiz várias coisas que eu poderia ter feito porque eu já sabia que a direção não ia aceitar: então aquela ano afetou agora ((barulho de carro)) a partir do momento que a relação é:: na escola melhorou depois que foi depois que eu cheguei pra ela e falei olha a gente precisa resolver o nosso problema porque nós vamos trabalhar o ano inteiro juntas então assim eu tenho um monte de coisas em você que eu não concordo acredito que tem um monte de coisas em mim que você não concorda mais a gente precisa sentar como adultos e precisa conversa pra cada uma melhorar do seu jeito pra melhorar a relação: então assim depois dessa conversa aí tudo fluui entendeu Miriam? a gente fez um trabalho muito bacana com os meninos é:: e foi bem/bem diferente eu acho que o professor independente dele ser contratado ou não ele tem que ser visto como uma pessoa e a equipe diretiva é que conduz o trabalho ((cachorro latindo)) essa é a verdade ninguém trabalha sozinho dentro de uma escola se pode entrar e falar não eu vou fazer do meu jeito aqui não adianta se pode tentar fazer do seu jeito aí vem um a direção vê e te critica e tal tudo tem que passar pela direção e se passa pela direção se essa relação é de confiança independente de você ser contratado ou não o trabalho fluí então assim é:: como contratada o meu trabalho não é pior que uma efetiva mais se tem uma relação negativa o meu trabalho prejudica entendeu porque assim eu sou muito aquilo que eu falei no início a escola ela é de contato então assim se você entra numa escola a pessoa nem te dá bom dia se vai pra sua sala se dá sua aula aquilo já te afeta emocionalmente |
| 1262 | Miriam | [uhrum] |
| 1263 | Rosa | porque o professor também tem a necessidade de se sentir acolhido assim como o aluno então assim eu acho que independente de ser contratado ou não eu nunca fiquei muito presa nessa questão de contratado porque eu sempre/eu gosto de dá aula e tal eu não sou aquela pessoa que senta e fico esperando o ano passar e:: vamos que vamos |
| 1269 | Miriam | [uhrum] |
| 1270 | Rosa | eu/ele entregou tudo direitinho eu faço tudo direitinho porque eu gosto de fazer e aí a re/o que eu falei com ela na época eu falei olha se a gente não tiver uma relação boa na escola eu/ele chegava dava bom dia ela não me respondia falava ué então não vou dá mais bom dia aí quando ela vinha fala alguma coisa comigo ela nunca assumia o papel dela olha eu estou falando aí ela fala não porque na direção assim não
<table>
<thead>
<tr>
<th>Linha</th>
<th>Texto</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1277</td>
<td>era ela/ela era a direção mais não era ela então assim eu falei com ela então assim a gente tem que estabelecer uma relação de confiança porque se eu não confia em você eu não vou passa nada pra você se você não confia em mim você também não vai ter a liberdade pra falar e assim foi muito bacana eu procurei ela a gente conversou e hoje assim eu tenho vários elogios pra Graça eu falei isso pra olha eu te agradeço a sua disponibilidade de mudança ela também me elogiou pra caramba nossa Rosa então assim olha como que mudou o trabalho num todo entendeu no ano que que não tinha essa relação num fluui dessa forma</td>
</tr>
<tr>
<td>1278</td>
<td>Miriam</td>
</tr>
<tr>
<td>1279</td>
<td>[sim]</td>
</tr>
<tr>
<td>1280</td>
<td>Rosa</td>
</tr>
<tr>
<td>1281</td>
<td>foi um ano pesado mesmo foi um ano assim que eu falava gente eu não quero voltar pro Espendor tanto é que assim... todo mundo criticava o projeto dela né? que eu criticava sem nem do projeto porque eu falei eu não quero pegar um negócio que ninguém que então eu acho que é/é por aí que passa eu acho que se você tiver uma boa relação você vai ter um bom trabalho independente da sua posição de contratado ou não a gente tá contratado porque a gente não tem opção se a gente</td>
</tr>
<tr>
<td>1282</td>
<td>Miriam</td>
</tr>
<tr>
<td>1283</td>
<td>[é... ahrá]</td>
</tr>
<tr>
<td>1284</td>
<td>Rosa</td>
</tr>
<tr>
<td>1285</td>
<td>quando a pessoa fala comigo assim aí eu tenho medo de vim concurso e se eu não passa ah eu não tenho medo de vim concurso não eu passo</td>
</tr>
<tr>
<td>1286</td>
<td>Miriam</td>
</tr>
<tr>
<td>1287</td>
<td>[((risos))]</td>
</tr>
<tr>
<td>1288</td>
<td>Rosa</td>
</tr>
<tr>
<td>1289</td>
<td>eu passo posso não passar no primeiro posso passar no trezentos e cinquenta mais eu passo ((risos))</td>
</tr>
<tr>
<td>1290</td>
<td>Miriam</td>
</tr>
<tr>
<td>1291</td>
<td>[((risos))]</td>
</tr>
<tr>
<td>1292</td>
<td>Rosa</td>
</tr>
<tr>
<td>1293</td>
<td>cara se eu não acreditar em mim tá doído ah Rosa se tá estudando eu falei tô estudando não aô mais eu vou passar pode ter certeza que eu vou passar foi assim no meu vestibular foi assim na especialização eu passei num/num concurso de supervisão do Estado que eu fui fazer achando que era pra professor e era pra supervisão</td>
</tr>
<tr>
<td>1294</td>
<td>Miriam</td>
</tr>
<tr>
<td>1295</td>
<td>[((risos))]</td>
</tr>
<tr>
<td>1296</td>
<td>Rosa</td>
</tr>
<tr>
<td>1297</td>
<td>olha que doideira uai gente é supervisão eu achei que era pra professor mais passei:: num fui efetivada ainda? não fui mais passei então assim... acho que a gente tem que nos valorizar primeira coisa o professor tem que se valorizar e reconhecer que ele é BOM</td>
</tr>
<tr>
<td>1298</td>
<td>Miriam</td>
</tr>
<tr>
<td>1299</td>
<td>[ahrá]</td>
</tr>
<tr>
<td>1300</td>
<td>Rosa</td>
</tr>
<tr>
<td>1301</td>
<td>se eu já acho que eu não sou bom nem pra um concurso como que eu sou bom pra dá aula?</td>
</tr>
<tr>
<td>1302</td>
<td>Miriam</td>
</tr>
<tr>
<td>1303</td>
<td>[ahrá]</td>
</tr>
<tr>
<td>1304</td>
<td>Rosa</td>
</tr>
<tr>
<td>1305</td>
<td>o concurso é só conteúdo gente a prática que é o melhor a gente TEM num é não</td>
</tr>
<tr>
<td>1306</td>
<td>Miriam</td>
</tr>
<tr>
<td>1307</td>
<td>[ahrá]</td>
</tr>
<tr>
<td>1308</td>
<td>Rosa</td>
</tr>
<tr>
<td>1309</td>
<td>então assim e ué então assim eu acho que/que é/é eu não/eu não me coloco assim como eu não fico falando assim que eu sou contratada eu num tô nem aí que sou contratada eu ESTou contratada porque na hora que sair o concurso eu serê efetiva então eu não me vejo como uma contratada então talvez por isso eu/eu bato de frente demais né? porque os contratados não têm muita coragem né?</td>
</tr>
<tr>
<td>1310</td>
<td>Miriam</td>
</tr>
<tr>
<td>1311</td>
<td>[((risos))]</td>
</tr>
<tr>
<td>1312</td>
<td>Rosa</td>
</tr>
<tr>
<td>1313</td>
<td>por que tem avaliação né mais?</td>
</tr>
<tr>
<td>1314</td>
<td>Miriam</td>
</tr>
<tr>
<td>1315</td>
<td>[((risos))] é</td>
</tr>
<tr>
<td>1316</td>
<td>Rosa</td>
</tr>
<tr>
<td>1317</td>
<td>eu num tô nem aí oh por isso que eu bato de frente que eu/eu me vejo como dona da escola ((fala rindo))</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Miriam: {((risos))} isso aí
Rosa: {((falá inaudível))} se já sabe eu tô doida pra sai o concurso pra acaba logo também a gente volta a trabalhar fazer alguma coisa

Miriam: [sim]
Rosa: que tá incomodando demais ficar em casa sem fazer nada essa é a verdade
Miriam: ok Andrela?
Andrela: ok
Miriam: {((risos))}
Andrela: por mim ok muito bom

Miriam: então tá bom(( fala rindo))é Rosa é: nós gostaríamos de te agradecer mais uma vez né? por sua disponibilidade muitíssimo obrigada foi um prazer né? ter essa/essa conversa aqui com você foi ótimo tá muito obrigada MESmo é espero que a gente volte com força total aí no nosso trabalho né? ((fala rindo))
Rosa: {((risos))} é de alguma forma
Miriam: é de alguma forma ((fala rindo))
Andrela: muito obrigada Rosa foi assim um prazer conhecê-la e assim uma honra mesmo né? pode né? ouvi acho que se tá certíssima você trouxe assim né Miriam? muitas contribuições
Miriam: [sim]
Andrela: pra pesquisa da Miriam aqui anotamos muitas coisas gravamos acho que é: tenho falado com as outras entrevistas que assim que tudo puder a gente vai marcar um café pra gente conversar pessoalmente
Miriam: {((risos))}
Rosa: professor fala demais né? Nossa Senhora gente
Miriam: {((risos))}
Rosa: {((risos))}
Andrela: mas é assim mesmo eu também sou assim todos nós mais muito obrigada tá? pela sua disponibilidade parabéns por ser esta professora assim é:: tão comprometida acho que quando a gente puder a gente vai marcar o café pra conversar mais tá bom?
Rosa: 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
Miriam: [adoro]
Rosa: porque a autorreflexão também é um aprendizado que a gente não pode perder depois de um momento rico né? de troca você colocam os questionamento e faz a gente pensar né? aquela parte do ensino hibrido eu vou pensar sobre isso que eu não tinha pensado então assim éé: aquela questão mesmo de autorrefletir de auto se conhecer né? que a gente aprende todo dia aí na/na vida e em todas as nossa áreas então eu também agradeço tá Miriam por ter me escolhido foi um prazer {((risos))} precisoando estou a disposição tá joia? {((barulhos))}
Miriam: ok muitíssimo obrigada mais uma vez viu Rosa
Rosa: tchau um grande abraço
Miriam: beijo grande pra você bom dia
| 1397 | Andreia | Um beijo pra você fiquem bem muita saúde sucesso tudo de bom pra suas filhas também Rosa um beijo grande tchau Miriam um beijo |
| 1398 |        | |
| 1399 |        | |
| 1400 | Miriam | tchau um beijo tchau |