

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

Karla Santos Cherem

**A configuração do trabalho docente e a pandemia da Covid-19: do ensino remoto ao
retorno presencial**

Juiz de Fora

2023

Karla Santos Cherem

**A configuração do trabalho docente e a pandemia da Covid-19: do ensino remoto ao
retorno presencial**

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

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

Juiz de Fora

2023

Santos Cherem, KARLA .

A configuração do trabalho docente e a pandemia da Covid-19 :
do ensino remoto ao retorno presencial / KARLA Santos Cherem. --
2023.

84 f.

Orientadora: Andreia Rezende Garcia Reis

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz
de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2023.

1. Formação continuada. 2. Trabalho docente. 3. Ensino remoto
emergencial. I. Rezende Garcia Reis, Andreia , orient. II. Título.

Karla Santos Cherem

A configuração do trabalho docente e a pandemia da Covid-19: do ensino remoto ao retorno presencial

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

Aprovada em 10 de outubro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Andreia Rezende Garcia Reis - Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Helena Maria Ferreira

Universidade Federal de Lavras

Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Universidade Federal de Lavras

Juiz de Fora, 31/08/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Andreia Rezende Garcia Reis, Professor(a)**, em 10/10/2023, às 22:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Usuário Externo**, em 16/10/2023, às 15:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Helena Maria Ferreira, Usuário Externo**, em 30/10/2023, às 15:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1444648** e o código CRC **5905EBDE**.

Dedico este trabalho à minha Beatriz, que me fortalece e me impulsiona.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa foi realizada por várias mãos, que ora se entrelaçavam às minhas para que não fosse uma trajetória solitária; outras vezes me puxavam quando o desânimo insistia em aparecer. Mãos que afagavam para me nutrir de afeto e que aplaudiam, incentivando e comemorando cada etapa vencida. Assim, como dizia Freire (1988, p. 163), “se não posso estimular sonhos impossíveis, não devo negar o direito de sonhar com quem sonha”, peço licença ao leitor para compartilhar meus agradecimentos a todos aqueles que sonharam comigo.

Agradeço a Deus por fortalecer minha fé.

À minha doce Beatriz, a força que me move.

Ao Ernandes, que não media esforços para me apoiar.

À minha família, caminhamos sempre juntos.

À Caroline Ferreira, por todo suporte.

À professora Andreia Rezende Garcia Reis, grande inspiração! Obrigada por despertar tantas reflexões, tantos ensinamentos, por ser tão cuidadosa, preocupada e amorosa.

Aos colegas do grupo de pesquisa GISE, que foram fundamentais na minha constituição como professora pesquisadora.

À banca examinadora, composta pela Prof^ª. Dr^ª. Ilsa do Carmo Vieira Goulart e Prof^ª. Dr^ª. Helena Maria Ferreira, pela generosidade e importantes contribuições.

À UFJF, por mais uma vez me acolher.

Aos companheiros de trabalho do Instituto Estadual de Educação, em especial à equipe diretiva, pelo incentivo à formação continuada e o respeito pelo trabalho do professor.

Aos colegas da E. M. Carlos Drummond de Andrade, por me receber com tanto carinho e acreditar que é possível uma educação pública de qualidade.

Agradeço à equipe diretiva da escola pesquisada, que gentilmente abriu as portas para a realização desta pesquisa.

Às professoras entrevistadas, que se colocaram à disposição e tanto contribuíram para este estudo.

Todos vocês fazem parte deste trabalho. Muito obrigada!

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 32).

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada à linha “Linguagens, culturas e saberes”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF), aborda o trabalho docente e a formação continuada de professores da rede municipal de Juiz de Fora (MG) em tempos de pandemia. Nesse viés, apresentamos como questão: *qual é a configuração do trabalho docente de professoras de uma escola pública municipal juiz-forana, durante e no período pós-pandemia da Covid-19?* Utilizamos como aporte teórico-metodológico o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2006, 2008; Machado, 2004, 2007) em diálogo com os princípios da Clínica da Atividade (Clot, 2007, 2010). Assumindo a linguagem como atividade central no desenvolvimento humano, os dados gerados emergem de entrevistas semiestruturadas (Flick, 2004) com professoras que atuaram nos anos iniciais em uma escola da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Para a análise, utilizamos as seguintes categorias: i) atorialidade docente; ii) trabalho coletivo; iii) formação continuada e iv) educação na pandemia. Os dados analisados revelam que as ações formativas da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora trouxeram mudanças no fazer docente, tornando-o mais reflexivo, dialógico e contextualizado (Gatti, 2013; Nóvoa, 2022); o professor emergiu como protagonista do seu trabalho (Bronckart, 2006); a importância da construção de um coletivo de trabalho para o fortalecimento do trabalho coletivo (Clot, 2010) e os desafios enfrentados durante o Ensino Remoto Emergencial levaram a ressignificações no exercício da docência. Consideramos que este trabalho poderá contribuir de forma significativa para fomentar discussões acerca da formação continuada docente, bem como reflexões sobre o trabalho do professor no período pós-pandemia.

Palavras-chave: Formação continuada; trabalho docente; ensino remoto emergencial.

ABSTRACT

This research, linked to the line “Languages, Cultures and Knowledge”, of the Post-Graduate Program in Education at the Federal University of Juiz de Fora (PPGE/UFJF), addresses the teaching work and continuing education of teachers in the municipal public schools of Juiz de Fora city (state of MG) in times of pandemic. In this context, we present the following research question: What is the configuration of the teaching work of teachers in a municipal public school in Juiz de Fora city, during and after the Covid-19 pandemic? We used Sociodiscursive Interactionism (Bronckart, 1999, 2006, 2008; Machado, 2004, 2007) as a theoretical-methodological support, in dialogue with the principles of the Activity Clinic (Clot, 2007, 2010). Assuming language as a central activity in human development, the data resulting emerged from semi-structured interviews (Flick, 2004) with teachers who worked in the early years at a municipal public school in Juiz de Fora city. For the analysis, we used the following categories: i) teacher’s actorship; ii) collective work; iii) continuing education, and iv) education in the pandemic. The data analyzed reveals that the training actions of the Juiz de Fora Municipal Education Department have brought about changes in teaching, making it more reflective, dialogical and contextualized (Gatti, 2013; Nóvoa, 2022); the teacher has emerged as the protagonist of their work (Bronckart, 2006); the importance of building a work collective to strengthen collective work (Clot, 2010), and the challenges faced during Emergency Remote Teaching have led to resignifications in the teaching practice. We believe that this work can make a significant contribution to fostering discussions about continuing teacher education, as well as reflections on a teacher’s work in the post-pandemic period.

Keywords: Continuing education; teaching work; emergency remote teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Professoras participantes da pesquisa	26
Quadro 2 – As dimensões do trabalho	41
Quadro 3 – Atorialidade docente	79
Figura 1 – Complexidade do trabalho docente	42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CFP	Centro de Formação do Professor
EAD	Ensino à Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SME/JF	Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	19
2.1 O CONTEXTO DA PESQUISA	21
2.2 A CRISE SANITÁRIA	22
2.3 LÓCUS DA PESQUISA	24
3 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	27
3.1 O AGIR COMO OBJETO DE ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	28
3.2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E A FORMAÇÃO CONTINUADA	30
4 TRABALHO E TRABALHO DOCENTE	34
4.1 AS CONTRIBUIÇÕES DA ERGONOMIA E DA CLÍNICA DA ATIVIDADE	36
4.2 TRABALHO DOCENTE	38
5 FORMAÇÃO DOCENTE: ASPECTOS LEGAIS E REFLEXÕES IMPORTANTES	45
5.1 FORMAÇÃO CONTINUADA NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	48
5.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDA NA PANDEMIA DA COVID-19	51
6 A CONVERSA SOBRE FORMAÇÃO E TRABALHO COM AS DOCENTES	55
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	81

1 INTRODUÇÃO

“O conhecimento desinstala, incomoda e é revolucionário” (Kuenzer, 2021, p. XX).

Apresento aqui minha trajetória acadêmica e a construção de minha identidade profissional, quais os desafios enfrentados na relação com o trabalho e o que me levou a pesquisar sobre formação e trabalho de professores.

Ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) no ano de 2002. No quarto período da graduação, iniciei estágio (não obrigatório) em uma escola particular infantil e, também, na coordenação pedagógica do Curso Pré-vestibular Comunitário (CPC) da Prefeitura de Juiz de Fora. Assim, desde muito cedo, já atuava em diferentes frentes na educação, um período em sala de aula e outro no planejamento e organização do ensino.

Comecei oficialmente a trabalhar com cerca de três meses após a formatura, no ano de 2006 (o atraso na formatura ocorreu por conta de uma greve dos professores universitários). A partir de então, assumi como professora contratada na rede estadual de ensino de Minas Gerais, atuando em diversas turmas dos anos iniciais. Neste ano, também consegui um contrato na supervisão pedagógica no Estado de Minas Gerais. Em 2011, assumi a função de coordenadora pedagógica contratada da rede municipal de ensino de Juiz de Fora e, alguns anos depois, em 2016, fui nomeada como professora regente da rede estadual. Desde então, atuo nos dois cargos: como docente efetiva dos anos iniciais e como coordenadora pedagógica contratada na rede municipal.

Atuar nestes dois espaços dentro da escola foi fundamental para que eu pudesse compreender o trabalho do professor, mas também me trouxe grandes inquietações acerca desse trabalho. De acordo com Amigues (2004), podemos definir o trabalho do professor como aquele que tem a função de organizar e criar formas de ações que visam ao desenvolvimento e à aprendizagem dos estudantes. Desta forma, o trabalho do professor não é linear, ou seja, necessita de constante desconstrução e construção para que se possa atingir seu objetivo principal: a aprendizagem dos alunos.

O cotidiano na coordenação pedagógica, ao longo dos anos, me fez perceber a dificuldade dos professores em compreender este movimento necessário ao trabalho. Em contrapartida, minha função docente mostrava-me o quão desafiador era organizar todo este movimento, diante da ausência de políticas públicas educacionais efetivas, sucateamento das escolas e desvalorização do professor.

Na busca de encontrar respostas para as questões que eu vivenciava nas escolas, principalmente na função de coordenação pedagógica, lidando diariamente com reflexos da fragilidade da formação inicial e continuada na prática de professores, voltei à UFJF como voluntária de grupos de pesquisa. Depois de quatro anos longe da vida acadêmica, ingressei no grupo de pesquisa da professora Lúcia Cyranka, que pesquisava sobre sociolinguística. Com as demandas de trabalho, não foi possível continuar no grupo, mas em 2012 trabalhei em uma escola que fazia parte da pesquisa coordenada pela professora Hilda Micarello, denominada “Perfis de leitores de estudantes do 3º ano do ensino fundamental” e, assim, fui integrante do grupo de pesquisa da referida professora, no qual discutíamos questões relacionadas à leitura e, de forma indireta, à função docente.

Com o passar dos anos, novamente, a participação no grupo tornou-se inviável por conta do horário. Pela segunda vez em minha trajetória, precisei abrir mão de ocupar espaços de formação, que para mim eram caros, para me dedicar ao trabalho. Isso mostrava a precariedade do trabalho do professor, o quanto era desvalorizado e os projetos políticos de desmonte da educação que impossibilitavam os profissionais de ampliar os conhecimentos e, obviamente, multiplicá-los com seus pares. Como ressalta a crítica de Kuenzer (2021, p. 245) ao sistema: “para trabalhar nas escolas com condições precárias de trabalho pedagógico e que atendem aos alunos da classe trabalhadora, não é necessário um professor plenamente qualificado”.

Conforme citado na epígrafe desta seção, a busca pelo conhecimento causa incômodo. Assim, não satisfeita em reproduzir a “epistemologia da prática¹”, decidi participar do processo seletivo do curso de especialização *lato sensu*: Ensino de Ciências e Matemática para os Anos Iniciais, também na UFJF. Foi então que me encantei pela disciplina de práticas discursivas, pois desenhava todo o processo de escrita desde a escola básica até a graduação. Isso me explicava muito sobre minha construção acadêmica e, também, as minhas angústias com os pares, principalmente na função de coordenadora pedagógica, posição na qual era possível observar as dificuldades dos professores com os gêneros textuais no trabalho.

Seguindo o percurso formativo, ingressei como pesquisadora voluntária no Grupo de Pesquisa “Interação, Sociedade e Educação” (GISE), liderado pela professora Andreia Rezende Garcia Reis. Neste grupo, discutimos sobre as significações do trabalho docente, amparados por estudiosos que têm o trabalho do professor como objeto de pesquisa (Machado, 2007; Bronckart, 2009). Neste espaço, tive contato com gêneros textuais acadêmicos que

¹ Termo utilizado por Kuenzer (2021), explicando a dualidade entre prática e teoria, sendo esta considerada perturbadora. Exalta-se o senso comum na prática pedagógica.

mostraram as lacunas da minha formação inicial, além de enveredar por caminhos até então desconhecidos, como o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006) e a Clínica da Atividade (Clot, 2007).

Diante de tantas descobertas e inquietações que o ambiente escolar cultivava, decidi aprofundar os conhecimentos de forma sistematizada. Foi então que me inscrevi no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF), pleiteando vaga no Mestrado. Apesar de toda a trajetória descrita anteriormente, não esperava aprovação na primeira tentativa, pois o mundo do trabalho me consumia, graduei-me em uma época na qual o currículo da Faculdade de Educação tinha contornos diferentes dos atuais e ainda não me considerava experiente na escrita acadêmica. Naquela época, não compreendia que esta escrita acadêmica é oriunda de relações sociais, dos processos interacionais e dos papéis comunicativos das ações languageiras (Assis, 2014).

O ingresso no Mestrado aconteceu no auge da pandemia², com as orientações sanitárias de distanciamento social e o fechamento das escolas como medidas de controle da disseminação da Covid-19, levando à suspensão abrupta das aulas presenciais. No entanto, o trabalho dos professores não foi interrompido, mas substituído pelo trabalho remoto. Neste contexto, eu atuava como professora regente na turma do 4º ano de uma escola da rede estadual e como coordenadora pedagógica dos anos finais na rede municipal.

Durante este período dramático, tentávamos estreitar o vínculo com os alunos dentro dos limites impostos pelo distanciamento social e as dificuldades de acesso aos recursos tecnológicos de grande parte dos estudantes. Como coordenadora, somava a responsabilidade com o planejamento e a formação em serviço (sendo que eu também não estava preparada para tal desafio, visto que se tratava de um evento inédito). O ensino remoto me possibilitou participar como observadora das aulas, foi então que constatei a necessidade urgente da formação continuada e, junto com a equipe diretiva, buscávamos estratégias para as ações formativas, como reuniões semanais de planejamento e reflexão do trabalho e, também, o caráter formativo que se desenhava com a gestão da escola.

2 Importante contextualizar que esta pesquisa foi desenvolvida após o período emergencial vivido pelo mundo todo em decorrência da disseminação do vírus SARS-CoV-2, causador da Covid-19, uma doença altamente contagiosa que atingiu vários países e levou a humanidade a se isolar para evitar novos contágios. No Brasil, o vírus chegou no início de 2020 e rapidamente fez com que as instituições governamentais emitissem decretos relacionados ao distanciamento social, à suspensão de atividades comerciais e educacionais presenciais, levando ao fechamento físico das escolas. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 18 dez. 2022.

Neste período, a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora (SME/JF) mobilizava sua equipe para atender às demandas das escolas com o ensino remoto, para sistematizar e normatizar a vida escolar dos estudantes e dar continuidade às ações de formação que são características históricas da SME/JF.

Esta pesquisa situa-se no campo da formação continuada docente e do trabalho do professor. O trabalho baseia-se no arcabouço teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo³ (Bronckart, 1999, 2006, 2008; Machado, 2004, 2007) alinhado aos estudos das Ciências do trabalho⁴ (Amigues, 2004; Clot, 2007, 2010).

A proposição desta investigação norteia-se pela seguinte questão: qual é a configuração do trabalho docente de professoras de uma escola pública municipal juiz-forana, durante e no período pós-pandemia da Covid-19? Como objetivo, propomos investigar a configuração do trabalho docente de professoras de uma escola pública municipal juiz-forana, durante e no período pós-pandemia de Covid-19.

Assim, de acordo com a perspectiva teórico-metodológica assumida, este texto organiza-se em sete seções, cujos temas serão brevemente apresentados. A primeira seção, Introdução, busca tecer a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, estabelecendo relação deste percurso com a questão de pesquisa. A segunda trata das questões metodológicas deste trabalho. A terceira seção apresenta o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), aporte teórico que irá nortear esta pesquisa. Na quarta seção, discorreremos sobre o trabalho e o trabalho docente; conforme intitulado, aborda sobre a função docente na escola, relacionando-o com o ISD e com as contribuições da Clínica da Atividade (Clot, 2007). Já a quinta seção estabelece as relações entre a pandemia de Covid-19 e a formação docente, refletimos sobre o período pandêmico, a trajetória das ações formativas da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora (SME/JF) e como foi o processo de formação continuada promovido pela SME/JF durante o ensino remoto. A sexta seção está dedicada à análise dos dados e, na sétima e última seção, tecemos as considerações finais.

Diante da excepcionalidade do contexto sanitário que abruptamente modificou as relações sociais em todo o mundo, entendemos que esta pesquisa representa uma importante fonte de informação e reflexão sobre os desafios impostos pela pandemia para a formação continuada docente. Desta forma, buscamos compreender sobre as dificuldades enfrentadas

3 O ISD é uma teoria transdisciplinar, ou seja, que se constitui com base na Filosofia, Sociologia, Psicologia e Linguística, fundada em Genebra, na Suíça, no ano de 1980. Investiga a relação entre a linguagem, o agir humano e o desenvolvimento.

4 A Clínica da Atividade, desenvolvida inicialmente por Yves Clot, é uma corrente teórica que tem como foco a relação entre o trabalho e a subjetividade do trabalhador.

pelos professores e gestores, bem como as estratégias utilizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, para garantir as medidas de controle preconizadas pelos órgãos de saúde e, ao mesmo tempo, dar continuidade ao processo formativo, impactando o trabalho docente nas escolas.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, discutiremos sobre os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam a análise dos dados deste trabalho, apresentaremos a questão de investigação, bem como o contexto no qual esta pesquisa foi desenvolvida.

Pela complexidade de analisar o trabalho docente, adotamos a abordagem qualitativa, pois proporciona uma investigação reflexiva e interpretativa de um fenômeno. De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 16), “[...] a pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação que atravessa disciplinas, campos e temas”. Assim, podemos entender que na pesquisa qualitativa é possível analisar um fenômeno por meio de uma perspectiva integrada.

Estudar sobre a formação continuada de professores e sobre a função docente exige uma aproximação entre o pesquisador e seu objeto de estudo, pois se trata de uma análise que não cabe mensuração ou se resume apenas a constatar determinado fenômeno, mas a busca pela produção de conhecimento que perpassa pela relação do pesquisador com os dados. Neste sentido, Flick (2004, p. 25) assevera que:

a subjetividade do pesquisador, bem como aqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações etc. tornam-se dados em si mesmos (Flick, 2004, p. 25).

Dentro deste contexto de pesquisa qualitativa, este estudo se enquadra como interpretativista (Celani, 2005), visto que a estrutura metodológica é a intersubjetividade na qual os significados são construídos na relação dialógica entre a pesquisadora e as entrevistadas, pois “se a vida social é dialógica, o método para descrevê-la também deve ser dialógico” (Celani, 2005, p. 109). A abordagem qualitativa de cunho interpretativo analisa questões denominadas por McDonough e McDonough (1997, p. 52) de “significados locais”, ou seja, a maneira como os indivíduos que estão envolvidos em uma ação a interpretam para elas próprias e entre elas.

No paradigma qualitativo interpretativista, a coleta de dados ocorre de forma aberta, não previsível, exigindo um monitoramento constante e proteção dos participantes, com “o consentimento informado, esclarecido, na forma de diálogo contínuo e reafirmação de consentimento ao longo da pesquisa” (Celani, 2005, p. 110). Esta relação dialógica e próxima permite que o pesquisador avalie se os participantes compreenderam os objetivos da pesquisa, a definição objetiva do seu papel como participante e a liberdade para desistir de participar, se

quiser. Segundo Cameron (1992 apud Celani, 2005, p. 110), há uma relação assimétrica de poder do pesquisador, pois é ele que toma as decisões sobre os procedimentos epistemológicos e os caminhos adotados para a pesquisa. Desta forma, o pesquisador precisa ser cauteloso, salvaguardando os direitos, interesses e as fragilidades dos participantes.

A partir de uma abordagem qualitativa, esta pesquisa utiliza como procedimento metodológico o Estudo de Caso. Segundo Johnson (1992), trata-se de uma metodologia essencialmente qualitativa, naturalística (pois se baseia na coleta de dados em situações reais) e descritiva, isto é, descreve o fenômeno e pode ultrapassar esta descrição, possibilitando a interpretação cultural e contextual.

Compreender a relação da linguagem com o trabalho possibilita a reflexão da função docente tanto de forma individual quanto nos aspectos coletivos. É nessa relação dialógica que podemos analisar as ações desenvolvidas pelo professor, os artefatos, ferramentas utilizadas, as representações e demais dimensões que compõem o trabalho docente.

Dito isso, propomo-nos a investigar a seguinte questão: qual é a configuração do trabalho docente de professoras de uma escola pública municipal juiz-forana, durante e no período pós-pandemia da Covid-19? Assim, para responder à questão de investigação, tomaremos como procedimento metodológico a entrevista semiestruturada com duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Juiz de Fora. Para justificar a escolha metodológica, apoiamo-nos em Flick (2004):

As entrevistas semiestruturadas, em particular, têm atraído interesse e passaram a ser amplamente utilizadas. Este interesse está associado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário (Flick, 2004, p. 143-144).

De acordo com Flick (2013), para uma entrevista semiestruturada são necessárias perguntas que têm a função de guia, que visam responder ao escopo da questão, sendo uma forma de orientar os entrevistados. Desta forma, é possível que os entrevistados transitem livremente pela temática abordada, não sendo necessário ater-se a uma questão específica.

Para a análise dos dados, utilizaremos o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), realizando a análise dos textos gerados de forma descendente (Bronckart, 2006). Conforme mencionado neste texto, o ISD busca investigar o agir humano por meio da linguagem que é entendida como atividade de discurso (Bronckart, 2008). Para o autor, a atividade de linguagem é significante e produtora de conteúdos e

expressões, sendo assim, não pode ser reduzida à produção de signos materiais para significados prontos. Para o ISD, as práticas de linguagem em uma situação comunicativa são compreendidas como forma de ação do sujeito no mundo (Cristóvão; Vieira, 2016). Para compreender as configurações do agir docente, além do ISD, contamos com a contribuição da Clínica da Atividade (Clot, 2006), que considera o trabalho como uma atividade triplamente dirigida, pois analisa o comportamento do trabalhador, o objeto da tarefa e os demais envolvidos na atividade.

No processo de análise dos dados gerados nas entrevistas, identificamos quatro maiores temáticas frequentemente tratadas pelas duas professoras: (i) atorialidade docente; (ii) trabalho coletivo; (iii) formação docente na pandemia e (iv) educação na pandemia. A partir de então, elencamo-las como categorias para análise do trabalho das professoras durante e no período pós-pandemia de Covid-19, como apresentaremos mais adiante neste trabalho.

2.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

Para Triviños (2001), a escolha dos participantes de uma pesquisa qualitativa se dá por meio de critérios. Na presente pesquisa, a escolha pelos interlocutores foi norteada pela participação nas *lives* de formação oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora (SME/JF), durante o período da pandemia de Covid-19 e a necessidade de isolamento social.

Diante da listagem das escolas participantes das *lives* da SME/JF, partimos para a escolha de uma escola que tivesse tido participação em várias *lives*, por meio de seus professores, tanto efetivos quanto contratados. Assim, chegamos a uma determinada escola, que aqui será denominada de Escola Verde, por ter tido ampla participação nas *lives* ao longo das atividades formativas oferecidas naquele momento. Em seguida, passamos ao contato com a equipe diretiva da escola, apresentando a pesquisa e os termos de consentimento específicos para a geração dos dados, por meio das entrevistas semiestruturadas com alguns professores.

Este processo foi rápido, pois já conhecíamos a escola e a equipe diretiva, o que facilitou o acesso à instituição. No entanto, o critério de escolha mais importante foi a perspectiva formativa adotada pela equipe pedagógica, o incentivo à participação em cursos e a valorização da formação docente, porque entendemos que o processo de aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas a partir da interação do sujeito com o meio. Assim, o indivíduo precisa de estímulos internos e externos para que a aprendizagem ocorra (Vygostky, 1991). Estes aspectos foram observados durante os dois anos em que esta pesquisadora trabalhou

como coordenadora pedagógica da escola e consideramos importante analisar esta questão na perspectiva dos professores que lá atuam.

Sabendo que discurso é uma prática social, esta pesquisa propõe-se a analisar as práticas discursivas de duas professoras que atuaram nos anos iniciais, tanto no período de isolamento social, especificamente no ano de 2021, quanto no período de retorno à presencialidade na escola, ao final de 2021 e durante o ano de 2022, buscando compreender pelos textos produzidos (a partir das transcrições das entrevistas realizadas na geração de dados) as significações dessas professoras acerca da formação continuada de que participaram e do modo como conduziram seu trabalho durante e no período do pós-pandemia, ao retornarem presencialmente para a escola. Para interpretá-los, utilizaremos a abordagem descendente, ou seja, não se trata apenas de uma metodologia de análise da materialidade dos textos, mas considera os aspectos sociais que permeiam a produção textual (Bronckart, 2006). Neste sentido, Clot (2007, p. 128) ressalta que “ver como produtos acabados o que não é senão o pensamento em ato dos homens no trabalho”.

2.2 A CRISE SANITÁRIA

No ano de 2020, a pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), cuja doença recebeu o nome de Covid-19, representou um dos problemas de saúde mais agudos e graves das últimas décadas. Para além dos aspectos clínicos e biológicos envolvidos, apresentou um rol de problemas a serem enfrentados que descortinam o ciclo de reprodução da pobreza. Para Cueto (2020), a pandemia revela situações históricas de negligência de políticas públicas, de subfinanciamento do sistema de saúde, do incentivo à ciência e tecnologia e das universidades públicas do país.

Neste período de grandes repercussões sociais, para conter a disseminação do vírus, uma das medidas adotadas foi o fechamento das escolas, exigindo uma reestruturação no campo educacional. Segundo a Unesco (2020), esta pandemia pode ser considerada como a maior interrupção da aprendizagem da história, afetando quase 1,6 bilhão de estudantes em cerca de 190 países.

Na cidade de Juiz de Fora (MG), a determinação pelo isolamento social seguiu as orientações oficiais, como a Portaria nº 356/MG/MS, de 11 de março de 2020; a declaração da Organização Mundial de Saúde (OMS), em 11 de março de 2020; os Decretos Estaduais nº 47.886/2020, publicado em 15 de março de 2020, e nº 47.891/2020, publicado em 20 de março de 2020; os Decretos Municipais nº 13.893/2020, publicado em 16 de março de 2020, e

nº 13.894, publicado em 18 de março de 2020; a Resolução nº 05 do CNE/CEB, de 17 de dezembro de 2009; a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017; a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996; o Art. 22 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; e a Lei nº 8.069/1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente.

De acordo com o Instituto Ayrton Senna (2020), no Brasil houve fechamento das escolas em massa, tanto das públicas quanto das particulares. Esta medida acompanhava a estratégia utilizada por vários países para que os alunos não fossem multiplicadores do vírus.

Assim, as instituições de ensino precisaram adequar-se ao isolamento social e desenvolver atividades remotas, readaptando sua proposta curricular, e a aprendizagem passou a depender do acompanhamento e mediação familiar. Neste sentido, Krawczyk (2020) pondera:

“A educação não pode parar” é parte de uma narrativa oficial que surge neste tempo de quarentena e que coloca 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. É uma narrativa que reproduz e aprofunda a visão utilitarista da vida, que ressignifica o tempo subjetivo e emocional, o tempo excepcional, o tempo presente e sua relação com o lazer. É a primazia de valores e comportamentos essenciais à nova ordem capitalista (Krawczyk, 2020, p. XX).

Para Nogueira (2021, p. 312), “a Educação ocorre num contexto cultural e social, e não num vazio abstrato”. Segundo o autor, a pandemia destacou com maior ênfase a desigualdade social. O ensino remoto revelou a diferença de acesso aos recursos tecnológicos e educacionais entre os estudantes, levando a um déficit de aprendizagem de alguns grupos e aumentando o abismo da educação no Brasil.

Um novo mundo surgiu com a pandemia. As formas de interação social mudaram – uso de máscara e distanciamento social –, novas pesquisas, novas vacinas, novas formas de ensinar e todas as adaptações necessárias para viver o “novo normal”. Lidar com todas estas questões tornou-se ainda mais desafiador, visto que a ansiedade, a depressão e o estresse já eram sintomas da sociedade no século XXI, agravados com a pandemia (Dias; Pinto, 2020).

De acordo com a Unesco (2021), no ano de 2020, quase metade dos estudantes ainda sofrem os impactos pelo fechamento das escolas e a estimativa é de que mais de 100 milhões de crianças ficarão abaixo do nível mínimo de proficiência em leitura. Segundo a organização, os governos precisam priorizar a educação para evitar que o déficit na aprendizagem afete toda uma geração, em especial nas comunidades mais vulneráveis.

2.3 LÓCUS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG), aqui denominada de Escola Verde, que atende da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II (que corresponde do 6º ao 9º ano), conta com período integral e projetos que atendem à comunidade (aulas de ginástica, artesanato etc.). Por atender no período integral, é referência na região onde está localizada.

A escola é considerada de grande porte, apresenta toda infraestrutura necessária para atender aos estudantes, à comunidade de modo geral, aos funcionários e aos professores. Está localizada em um bairro com ruas asfaltadas, saneamento básico, rede elétrica; a infraestrutura física conta com dois prédios, sendo o principal aquele que atende ao Ensino Fundamental e possui dois andares, salas de aula com armário, laboratório de informática, ampla sala dos professores com dois banheiros, mesa, armários, 1 computador e purificador de água, sala de leitura, sala de mesa alfabeto, cozinha, despensa, almoxarifado e refeitório, banheiros femininos e masculinos nos dois andares, escada e rampa de acesso para o andar superior, secretaria, pátio coberto (no centro da escola) e sala da direção e coordenação pedagógica. O segundo prédio é destinado à Educação Infantil e conta com salas de aula adaptadas à estatura das crianças, salas destinadas às aulas oferecidas para a comunidade, sala de Atendimento Educacional Especializado, banheiros masculino e feminino, pequena cozinha de apoio (os alunos fazem as refeições na cantina do prédio principal) e um pátio coberto. A Escola Verde tem ampla área ao ar livre, com parque de madeira, quadra coberta e horta, onde são desenvolvidos projetos com os alunos e cultivadas as hortaliças utilizadas na merenda escolar. Além da estrutura física citada, também há na escola aparelhos eletrônicos como televisão, notebook, data show, câmera fotográfica e filmadora, aparelho de som e impressoras⁵.

Sobre o quadro de funcionários, a escola dispõe de um diretor e duas vice-diretoras, secretárias, funcionários terceirizados para limpeza e alimentação e o coletivo de professores que trabalha com os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Inglês, Informática, Arte, Música, Teatro, Dança e Ginástica.

Conforme dito anteriormente, a direção da escola pesquisada trabalha na perspectiva da formação continuada, fomentando espaços de discussões e capacitação durante as reuniões pedagógicas, tanto no período pandêmico quanto após o retorno presencial. Neste sentido, a

⁵ Dados obtidos no Projeto Político Pedagógico da escola.

equipe diretiva facilitou o acesso da pesquisadora aos espaços da escola, possibilitando conversas com os docentes e escolha das participantes. Contamos com a colaboração da coordenadora pedagógica que reorganizou a rotina nas turmas para que as professoras pudessem participar das entrevistas.

Sendo o ISD nosso arcabouço teórico (Bronckart, 2006a), utilizamos a entrevista como instrumento de geração de dados. Considerando que o escopo deste trabalho é investigar os aspectos do trabalho das professoras relacionados à formação continuada oferecida pela SME/JF durante a pandemia e o ensino remoto emergencial, optamos pela entrevista semiestruturada (Flick, 2004).

Para a realização das entrevistas, a pesquisadora entrou em contato com a direção escolar, explicou sobre o tema e, posteriormente, visitou a escola para convidar as professoras. As participantes foram selecionadas após uma conversa informal com a equipe docente, elas demonstraram interesse em contribuir para este estudo e participaram ativamente das *lives* oferecidas pela SME/JF.

As entrevistas foram realizadas individualmente, na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que, segundo a direção, tratava-se de um ambiente sem muitos ruídos externos e não havia atendimento aos alunos naquele dia. Foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para a análise.

No quadro a seguir, traçamos o perfil das professoras participantes da pesquisa, os nomes adotados para manter o sigilo e a trajetória profissional delas.

Quadro 1 – Professoras participantes da pesquisa

<p>Professora Ana</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Magistério (1989) • Graduação em pedagogia (2017) • Especialização em Educação Inclusiva (2019) • Trabalha na escola desde 2008 como contratada • No ano de 2019 conseguiu mudança de lotação para o cargo efetivo. Desde então atua em dois cargos na Escola Verde, sendo 1 turno como contratada e outro turno como efetiva.
<p>Professora Maria</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Magistério (1999) • Graduação em Letras (2009) • Graduação em Pedagogia (2014) • Especialização em Educação Infantil, Neurociências e Aprendizagem. • Especialização em Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Inspeção Educacional. • Professora da rede municipal de Santos Dumont • Atua na Escola Verde desde 2020

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Com base nas entrevistas realizadas, definimos, como já dissemos, as quatro categorias de análise: i) atorialidade docente; ii) trabalho coletivo; iii) formação docente na pandemia; e iv) educação na pandemia.

3 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Nesta pesquisa, assumimos como principal pressuposto teórico-metodológico o Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD, compreendendo a linguagem como “[...] absolutamente central para a ciência do humano e as práticas languageiras situadas (os textos) como instrumentos principais do desenvolvimento” (Bronckart, 2006, p. 10). Considerado como Ciência do Humano, o ISD não se detém apenas aos aspectos linguísticos, mas se desdobra sobre os aspectos “[...] históricos, psicológicos, cognitivos, culturais, linguísticos e sociais” (Magalhães; Cristóvão, 2018, p. 22).

Esta corrente teórica, desenvolvida a partir de 1980 e cujo principal precursor é Jean Paul Bronckart, entende que o objeto de estudo das Ciências Humanas e Sociais incorpora todas as ações relacionadas com as condições de desenvolvimento das ações humanas. Segundo Bronckart (1999), o ISD é uma Ciência do Humano que se apoia nas Ciências Sociais a partir das contribuições de Habermas, Spinoza, Marx, Saussure, Vygotsky, entre outros. Assim, Bronckart (2008) esclarece que:

O que chamamos de interacionismo sociodiscursivo (ISD) é, inicialmente, uma posição epistemológica e uma tomada de posição sobre o desenvolvimento humano, sobre uma ciência do humano e sobre as condições de seu desenvolvimento. É uma posição que é, ao mesmo tempo, sócio-histórica, materialista-dialética e que considera importantes – eu diria que considera centrais – as questões da linguagem e da formação e educação (Bronckart, 2008, p. 273).

Para o autor, as ações verbais são responsáveis por mediar e construir a interação entre os indivíduos e o meio social. É a linguagem que possibilita as interações sociais, sendo assim as ações comunicativas são fundamentais para o desenvolvimento humano (Bronckart, 1999).

De acordo com Machado e Cristóvão (2006), em linhas gerais, o ISD apresenta cinco princípios básicos: i) as ciências humanas teriam como objeto as condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas; ii) todos os processos de desenvolvimento humano têm base nos pré-construídos; iii) o desenvolvimento humano é produto do agir; iv) consideram vertentes complementares e indissociáveis o processo de construção dos fatos sociais e os processos de formação das pessoas individuais; v) a linguagem tem o papel central no desenvolvimento e, por meio dela, se constrói as memórias, se organiza e regula o agir e as interações humanas.

Com base nos cinco princípios descritos acima, é possível compreender a linguagem como ação verbal e social, responsável pelo desenvolvimento humano. Assim, as ações

linguageiras possibilitam a construção do pensamento consciente, por meio dos enunciados e, também, promove o desenvolvimento. Para Bronckart (1999), a linguagem é uma ação verbal que rege o agir humano.

De acordo com Bronckart (2006), podemos compreender que as construções sociais são formadas por pré-construídos que são organizados em 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, 2006, p. 104).

Assim, o papel da linguagem e da atividade discursiva para o desenvolvimento humano é primordial, pois é por meio dela que se constrói memórias dos pré-construídos e pela mediação, principalmente as languageiras, é que os pré-construídos são apropriados e modificados pelo homem (Machado, 2007). Neste sentido, Bronckart (2006) afirma que a linguagem “[...] não é (somente) um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções), mas que é, na realidade, o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas” (Bronckart, 2006, p. 122).

Bronckart (2006; 2008) destaca que o método de análise do ISD é descendente e envolve três etapas: i) a análise dos componentes dos pré-construídos do homem; ii) o estudo dos processos de mediação formativa, e iii) a análise das implicações que as mediações formativas exercem sobre as pessoas. Para o autor, não há um determinismo do sócio-histórico sobre o individual, mas o indivíduo age sobre os pré-construídos, modificando-os.

Sobre essas perspectivas de análise, Machado (2009) nos mostra 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, 2009, p. 47).

3.1 O AGIR COMO OBJETO DE ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O agir pode ser considerado como um objeto de análise da área da Psicologia, pois contempla dimensões físicas e comportamentais, além das dimensões psíquicas das condutas humanas. Bronckart (2008) destaca que para analisar as condutas humanas é necessário compreender o agir coletivo, já que é desta forma que são construídos os fatos sociais e as estruturas do pensamento consciente. Desta forma, o processo de socialização e de individualização são complementares no âmbito do desenvolvimento.

Diante dessa problemática, Bronckart (2006; 2008) conceitua o agir como: i) não verbal (também denominado de agir geral – praxiológico): é aquele relacionado às atividades gerais, se encontra nas atividades coletivas, na cooperação que organizam as relações entre os indivíduos e o meio, além da ação que se refere aos indivíduos singulares; ii) de linguagem: está relacionado ao agir verbal nas atividades languageiras e de responsabilidade dos indivíduos singulares.

Para Bulea (2010), o agir é construído partindo de representações coletivas, pois deriva sempre de ações e atividades mediadas pela linguagem. De acordo com Machado e Bronckart (2009b), podemos interpretar o agir por meio de uma atividade que pode ser realizada individualmente ou coletivamente. Essa atividade apresenta regras, intenções e recursos para o agir.

Considerando que o agir humano e a linguagem são elementos interligados, é importante considerar os modos de agir languageiros em diferentes atividades, como na construção coletiva, na formação social e nas mediações, pois todos estes modos de agir visam ao desenvolvimento. Nesta perspectiva, o ISD ancora-se na teoria do agir proposta por Habermas, tendo como base a organização das representações coletivas nos mundos representados ou formais.

Para Bronckart (2008), são nesses mundos que são gerados e estabelecidos os processos do agir humano. Neste sentido, Cristóvão e Fogaça (2008) ressaltam que a linguagem tem papel fundamental no processo de desenvolvimento, permitindo a elaboração de um repertório de representações na construção coletiva, formações sociais e nos mundos representados.

O ISD compreende a linguagem como ferramenta que possibilita ao ser humano agir em diferentes atividades humanas. Assim, ela é compreendida como um agir individual, à medida que mobiliza dimensões particulares da pessoa e, também, como agir coletivo, quando se encontra no nível coletivo. Magalhães e Cristóvão (2018) ressaltam que é neste âmbito que acontece o desenvolvimento, pois o desenvolvimento humano se dá pela apropriação das ações de linguagem e pela construção do pensamento consciente. Bronckart (2008) dialoga com esta perspectiva ao ressaltar que é nas práticas languageiras que ocorrem as transformações.

Para Bronckart (2006), é pelo agir comunicacional que se manifestam as avaliações sociais sobre o agir, de forma que se torna um mecanismo de negociação das diversas representações que os indivíduos constroem sobre os mundos e de suas representações individuais, regulando suas intervenções no mundo. É no agir comunicacional que os

indivíduos avaliam o agir do outro, aplicando regras estabelecidas socialmente. Assim, é possível delimitar um agir individual.

Podemos entender que são as significações atribuídas ao agir que possibilitam o desenvolvimento humano (Bronckart, 2008). Deste modo, compreendemos que as práticas de linguagem são importantes instrumentos para analisar o desenvolvimento em diferentes aspectos, visto que o homem é constituído pelas dimensões social, cultural e histórica.

3.2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Uma vez que a formação continuada de professores e o trabalho docente são a centralidade desta pesquisa, é importante destacar as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo neste campo. Segundo Leitão (2011), a proposta teórico-metodológica assumida pelo ISD possibilita fazer uma análise profunda de textos e discursos, produzidos no e sobre o trabalho, pois se ancora em aspectos sociossubjetivos por meio da linguagem.

Para compreender as contribuições das ações formativas no desenvolvimento docente, apoiamo-nos no conceito de desenvolvimento adotado pelo ISD. A noção de desenvolvimento do Interacionismo Sociodiscursivo tem como base o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (1991). Segundo o autor, podemos entender a ZDP como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1991, p. 98).

De acordo com Vygotsky (1991), a formação do homem se dá em uma relação dialética entre o sujeito e a sociedade. Apoiado nesta proposição, Bronckart (2013) define a Zona de Desenvolvimento Proximal como “[...] a contradição entre a atividade solitária e a atividade mediada por outros” (Bronckart, 2013, p. 223). Assim, se estabelece um conflito mediado pela linguagem.

Podemos entender que o desenvolvimento docente em formação continuada se dá pela tomada de consciência, ou seja, em uma mudança na compreensão sobre o seu agir, possibilitando uma transformação na prática pedagógica. Assim, compreendemos a ressignificação das representações do professor sob a luz do ISD, pois as evidências empíricas dessas representações são observáveis, como nos mostra Bronckart (1999):

Os textos e/ou discursos são as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem humanas e de outro lado, é no nível dessas unidades globais que se manifestam, de forma mais nítida, as relações de interdependência entre as produções de linguagem e seu contexto acional e social (Bronckart, 1999, p. 14).

Deste modo, a linguagem é entendida como campo de análise para a reflexão sobre a prática e a formação do professor reflexivo. Compreendendo a linguagem como constitutiva do homem que permite a ele a emancipação e tendo a ação comunicativa a forma como materializam a linguagem, esta se torna o alicerce da construção social do sujeito.

Conforme dito anteriormente, o ISD assume o papel fundador da linguagem e das atividades discursivas no desenvolvimento humano, pois é por meio dela que é possível construir uma “memória” dos pré-construídos sociais (Machado, 2007). Sendo assim, no ISD, “o desenvolvimento histórico da atividade coletiva humana é indissociável da emergência da linguagem verbal” (Bronckart, 2005, p. 237). Desta forma, a linguagem constitui-se como uma atividade particular, cuja função primordial é a de significar, de construir sentido.

O ISD como aporte teórico-metodológico apresenta a linguagem como norteadora da formação docente, possibilitando a construção de significados compartilhados pelos participantes de um processo reflexivo e, assim, determinando o desenvolvimento. Podemos concluir que os discursos dos profissionais da docência potencializam “um processo de reflexão pedagógica que permite aos seus autores compreender causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos, circunstâncias etc.” (Oliveira, 2011, p. 290).

Outro conceito importante do Interacionismo Sociodiscursivo é o indivíduo como fonte de agir, ou seja, o ator. Como buscamos compreender o trabalho do professor, é preciso conceituar o termo “atorialidade docente”, sendo característico do ator, ou seja, daquele que assume a responsabilidade enunciativa no curso do agir, “quando as configurações textuais constroem o actante (termo adotado pelo ISD para se referir àquele que age) como sendo fonte de um processo dotando-o de capacidades, motivos e intenções” (Bronckart, 2008, p. 121). Assim, o ator não se propõe a ser um mero executor de tarefas, que não expressa suas capacidades, motivos e intenções, como nos mostra Bronckart (2008):

[...] o ator exerce um controle reflexivo sobre a atividade em curso: ele segue o fluxo dessa atividade e analisa as dimensões físicas e sociais de seu contexto; o ator exerce uma racionalização, isto é, elabora uma compreensão “teórica” do fundamento de seu agir e dos outros (qual é a natureza do que é feito? A que intenção esse fazer corresponde?); o ator pode, enfim, dotar-se de uma motivação, como fundamento ou desejo que justifique o desenvolvimento da atividade (Bronckart, 2008, p. 57-58).

Para Bronckart (2008), é possível analisar o agir sob três perspectivas: o plano motivacional, o plano da intencionalidade e o plano dos recursos do agir. O primeiro – plano motivacional –, é constituído por mobilizantes externos da ordem das representações e mobilizado pelo coletivo. Assim, os motivos são as razões para impulsionar o agir do actante. O plano da intencionalidade também tem sua origem no coletivo e as finalidades são validadas pela sociedade. Já no plano dos recursos do agir, encontramos tanto ferramentas do ambiente social, como também os recursos mentais e comportamentais do indivíduo. Neste sentido, podemos considerar que a definição de ator se encontra no plano interpretativo no qual o actante é dotado de motivos, intenções e capacidades, ou seja, o responsável pelo agir. É importante ressaltar que esta responsabilidade do actante tem sua origem em propriedades psíquicas e por isso, não é possível observá-las ou mensurá-las, mas é possível fazer inferências utilizando como padrão a ação em curso (Bronckart, 2006).

No que se refere às interpretações humanas, Bronckart (2008) afirma que é importante considerarmos aspectos pertinentes para auxiliar-nos a distinguir características que revelam quando e como um indivíduo exerce um papel primário ou secundário na ação. Na perspectiva do ISD, é a partir da maneira que um actante se engaja em uma ação que é possível categorizá-lo como agente ou como ator.

Ampliando o conceito de agente, embora realize intervenções, ele não se percebe como responsável pela ação e atribui as motivações para outros agentes. Desta maneira, como não aciona capacidades ou intenções individuais, o agente assume uma conduta imparcial. O segundo conceito é o de ator, aquele que é protagonista, que assume a pilotagem da ação, ou seja, a capacidade de negociar o direcionamento e a condução de uma tarefa pré-determinada e, de acordo com Bronckart (2006), esta negociação tem origem nos interesses e motivações que são próprios do indivíduo, sendo ele o responsável pelas escolhas e pelas decisões tomadas. O ator é fonte do agir e se reconhece como o responsável pelo seu fazer, tem o comando de suas decisões, passando a avaliar, interpretar, atribuir valor e significados para elas. Assim, é possível perceber que a atorialidade é tanto tecida pelas experiências e vivências coletivas, como também pela capacidade particular do ator para fazer, formular e reger suas ações (Bronckart, 2008).

Ao concluirmos esta subseção, referendamos a necessidade de, nas atividades de formação continuada, os professores terem o estatuto de ator, de protagonista, ao contribuírem nas interações empreendidas e, a partir delas, formarem-se, desenvolverem-se e irem em busca de melhores compreensões sobre sua atividade profissional. Ainda, na atividade profissional docente, os professores têm potencial para agirem como atores, criando,

propondo e agindo na escola como protagonistas de suas ações.

4 TRABALHO E TRABALHO DOCENTE

Esta seção propõe-se a discutir as concepções do trabalho desde os primórdios da história da humanidade, passando pela Clínica da Atividade (Clot, 2006) e pelo trabalho do professor. Entendemos que o estudo sobre o trabalho nos possibilita um olhar cuidadoso para compreender sobre as contribuições da formação continuada para a função docente.

Sendo a educação um evento próprio dos seres humanos, para compreendê-la é necessário analisar a natureza humana. Conforme Saviani (1997), o que diferencia o homem dos outros seres vivos é a capacidade de transformar sua realidade. Neste sentido, o autor nos mostra que

[...] o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional (Saviani, 1997, p. 10).

Para sobreviver, é necessário um meio de subsistência material, por meio do processo de produção, sendo este denominado por Saviani (2011) como “trabalho material”. No entanto, para se chegar aos meios materiais é necessário planejamento, ou seja, uma representação mental – o “trabalho não material”. Assim, “a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim” (Marx, 2013, p. 327).

Conceituar trabalho é uma tarefa desafiadora. Para nos apoiar nesta reflexão, Machado (2007) traça um perfil histórico do significado da palavra trabalho iniciando pela Bíblia, em que “trabalho” é representado como castigo recebido pelo pecado cometido por Adão e Eva. Dando continuidade à trajetória do trabalho ao longo da história da humanidade, a autora esclarece que apenas a partir do século XVI o termo “trabalho” inseriu-se nas línguas românicas, derivado da palavra *tripalium* – instrumento de tortura utilizado para punir escravos romanos (Machado, 2007). Neste período, o trabalho braçal e as atividades de subsistência eram de responsabilidade dos escravizados.

Foi durante a Reforma Protestante que a palavra “trabalho” se tornou mais amena e no século XVIII, com o avanço do processo de industrialização, o trabalho ganhou maior relevância. De acordo com Machado (2007), foi no século XIX que emergiram as ideias de Engels e Marx. Para os autores, o trabalho “é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (Engels, 1876, n.p.).

De acordo com Engels (1876), ao longo de milhares de anos, o homem foi adquirindo habilidades manuais que foram passadas para as próximas gerações. Assim, as mãos, além de um órgão do trabalho, também se tornam produto dele. Neste processo de evolução, Darwin destacou dois aspectos: o primeiro denominado de “correlação do crescimento”, em que o aprimoramento das funções manuais e a adaptação dos pés ao andar ereto permitiram o desenvolvimento de outras partes do organismo humano. O segundo aspecto, chamado de “ação direta”, diz respeito ao desenvolvimento da mão com o trabalho, possibilitando a ajuda mútua e surgindo a necessidade de comunicação entre os indivíduos. Assim, órgãos como laringe e boca foram se aprimorando até que, gradualmente, era possível articular o som.

A análise do desenvolvimento humano ao longo do tempo e sua relação com o trabalho permite-nos compreender que comparar a evolução da humanidade

[...] com os animais mostra-nos que essa explicação da origem da linguagem a partir do trabalho e pelo trabalho é a única acertada. [...] Primeiro o trabalho, e depois dele e com ele a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi-se transformando gradualmente em cérebro humano – que, apesar de toda sua semelhança, supera-o consideravelmente em tamanho e perfeição (Engels, 1876, n.p.).

O surgimento da sociedade contribuiu para o desenvolvimento humano em diversos aspectos. Com o refinamento das funções cerebrais e o desenvolvimento da linguagem, o trabalho foi se aperfeiçoando. Desta forma, o homem conseguiu agir sobre a natureza de forma intencional, planejando suas ações e executando atividades de trabalho cada vez mais complexas (Engels, 1876). Apoiada nas ideias de Engels, Machado (2007) entende o trabalho como

[...] condição básica e fundamental de qualquer vida humana, fundadora do humano e do social, como atividade universal criativa de expressão e realização do ser humano, em que o homem, ao mesmo tempo que coloca nos objetos externos todas as suas potencialidades subjetivas, vai descobrindo e desenvolvendo plenamente a sua própria realidade (MACHADO, 2007, p. 84).

Nesta linha, Abreu-Tardelli (2006) explica que nos primórdios da história da humanidade, o trabalho era instrumento de sobrevivência da espécie e, ao longo do processo de evolução, o homem foi se aprimorando para realizar tarefas cada vez mais complexas. A autora destaca que a concepção de trabalho de Marx e Engels, apesar de se aproximar à de Bronckart (2008), não coloca a linguagem como central no desenvolvimento humano.

Durante este processo de evolução, o trabalho, apesar de planejado, ainda não era

organizado. Segundo Engels (1876), o agir era direcionado para soluções rápidas, focando apenas seu efeito útil. Foi apenas no século XX que o trabalho ganhou caráter organizacional, com Taylor, que, segundo Bronckart (2008), foi o precursor da “ciência do trabalho”, cujo objetivo era o controle da produção e, conseqüentemente, maior lucro. De acordo com Antunes (1999), ao trabalhador era dada a tarefa da ação repetitiva, sem qualquer participação no processo de planejamento do trabalho.

Com os estudos de Taylor, surgiu a necessidade de analisar o trabalho nas fábricas de forma minuciosa, observando as ações dos trabalhadores, tempo gasto, controlando a produção, com objetivo de aumentar o lucro (Machado, 2007). Segundo Bronckart (2008), o parâmetro de organização do trabalho industrial proposto por Taylor perdurou até a metade do século XX. Posteriormente, surgiu a psicologia do trabalho, a partir da qual o indivíduo era considerado em sua singularidade, mas ainda buscando adaptar o trabalhador à sua tarefa, visando aumentar sua produtividade.

Segundo Machado (2007), foi na França, no período pós-guerra, que o foco do estudo deixou de ser a adaptação do trabalhador à função e passou a dar destaque à melhoria das condições de trabalho, surgindo a ergonomia de vertente francesa que buscava analisar o trabalhador em todas suas dimensões.

Na subseção a seguir, iremos discorrer sobre a ergonomia da atividade e a contribuição da Clínica da Atividade (Clot, 2006) para analisar o trabalho docente.

4.1 AS CONTRIBUIÇÕES DA ERGONOMIA E DA CLÍNICA DA ATIVIDADE

Nesta pesquisa, que visa analisar os aspectos presentes no trabalho docente durante o período de distanciamento social e no retorno presencial das escolas, contamos com a contribuição da Clínica da Atividade, em consonância com o Interacionismo Sociodiscursivo (que foi discutido na seção anterior). Para compreender sobre essa perspectiva teórica e metodológica, precisamos entender sobre sua origem, a ergonomia do trabalho.

De acordo com o senso comum, a palavra “ergonomia” remete ao conforto, à melhoria da qualidade de vida com uso de objetos pensados de forma ergonômica, ou seja, para se ajustar ao corpo humano, dando maior sensação de bem-estar, evitando a fadiga e as dores (Souza e Silva, 2004). No entanto, para a escola de ergonomia francófona, ergonomia é arte, ciência, método, e seu principal objetivo é a atividade de trabalho.

Apesar da pluralidade de sentidos, esta pesquisa está alinhada à Souza e Silva (2004), que entende a ergonomia como a compreensão do trabalho e as ações que possibilitam sua

transformação, ancorados no binômio: atividade prescrita e atividade realizada, produzidas pelo coletivo de trabalho.

Nesta perspectiva, Machado (2007) compreende que a atividade ou trabalho prescrito é o conjunto de normas ou orientações que regem a ação do trabalhador. Já a atividade ou trabalho realizado é a ação efetiva, aquilo que o trabalhador executa. A autora esclarece que qualquer atividade realizada apresenta normas e prescrições iniciais que definem a tarefa, o tempo, a metodologia etc. Assim, podemos notar uma distância entre o trabalho prescrito e o realizado, em que o trabalhador é considerado o ator do processo – não mais um executor. O que na visão taylorista era considerado déficit, na ergonomia do trabalho passou a ser elemento constitutivo da atividade de trabalho, ressaltando a habilidade criativa real do trabalhador.

Como dito anteriormente, a ergonomia do trabalho apresenta diversas compreensões no que diz respeito à sua função, inclusive àquela preponderante no senso comum, em que ergonomia é considerada a busca pelo conforto e prevenção de doenças no trabalhador. Para Trava (2015), ergonomia tem caráter multidisciplinar, visando ao bem-estar do trabalhador, sendo que “[...] o foco do olhar teórico-metodológico da Ergonomia da Atividade está voltado para a singularidade do ato de trabalhar de cada ser humano em contextos semelhantes ou diferentes” (Trava, 2015, p. 30).

A ergonomia da atividade vem contribuindo de forma significativa com as pesquisas em educação, principalmente no que diz respeito ao trabalho prescrito e trabalho realizado (Souza e Silva, 2004). A partir dos estudos da ergonomia do trabalho, surgiram outras vertentes que buscavam analisar a atividade de trabalho. Nesta pesquisa, vamos nos concentrar na Clínica da Atividade, proposta por Clot (2007).

A Clínica da Atividade surgiu na década de 1990 na França, como uma vertente da psicologia do trabalho. Yves Clot é o principal autor desta abordagem teórico-metodológica, que se ancora nos estudos vygotskyanos. Na perspectiva da Clínica da Atividade, o trabalho exerce uma função psicológica, podendo ser, inclusive, fonte de adoecimento do trabalhador.

Os estudos de Clot (2007) apoiam-se em autores como Vygotsky, Leontiev e Luria, como também na análise do discurso de Bakhtin, buscando compreender sobre as subjetividades e a atividade de trabalho (Trava, 2015). Para Clot (2007), o trabalho é uma atividade triplamente dirigida, pois analisa o comportamento do trabalhador, o objeto da tarefa e os demais envolvidos na atividade. Assim, o autor considera o trabalho como “uma atividade dirigida pelo sujeito, para o objeto e para a atividade dos outros, com a mediação do gênero” (Clot, 2007, p. 97). Segundo o autor, gênero é

[...] aquilo que os trabalhadores conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum e que os reúne em condições reais de vida; o que eles sabem que devem fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. É como uma “senha” conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional. [...] Entraram na carne dos profissionais, pré-organizam suas operações e seu comportamento; elas se acham de algum modo soldadas às coisas e aos fenômenos correspondentes. Eis porque não requerem formulações verbais particulares (Clot, 2007, p. 41-42).

Percebemos que a Clínica da Atividade dialoga com os conceitos de Bakhtin no que diz respeito ao gênero e ao estilo do gênero. Os gêneros profissionais “são definidos como tipos relativamente estáveis de atividade socialmente organizados por um meio profissional” (Bronckart, 2008, p. 100), são ao mesmo tempo coerções e recursos ao trabalhador, podendo ser reorganizados ou transformados por ele.

Conforme dito anteriormente, esta pesquisa ancora-se no Interacionismo Sociodiscursivo e, segundo Machado (2007), as pesquisas que se alinham a este aporte teórico buscam analisar a linguagem no trabalho, sobre o trabalho e como trabalho. Desta maneira, configura-se o objeto de análise deste estudo: a formação continuada de professores em sua relação com o trabalho docente realizado em tempos de pandemia, ensino remoto e de retorno à presencialidade em uma escola pública da cidade de Juiz de Fora (MG), na perspectiva de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

4.2 TRABALHO DOCENTE

Para iniciarmos esta subseção, trazemos uma importante citação de Machado (2009), que se posiciona com relação ao trabalho docente:

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 (Machado, 2009, p. 162).

Assim, Machado (2009) provoca-nos a refletir acerca da função docente enquanto atividade de trabalho que necessita de formação e experiência, ou seja, desenvolver o *métier*, rompendo com a ideia de que a função do professor é dom, um sacerdócio. Para compreender o trabalho docente, é preciso discorrer sobre as concepções de educação ao longo do tempo. Desse modo, vamos traçar a trajetória dos estudos sobre o trabalho docente, em um diálogo

com o ISD e contando com as contribuições de pesquisadores da área como arcabouço teórico.

O interesse pelo trabalho do professor emergiu por volta do ano 2000 na Europa e América Latina, quando ocorreu um “reinvestimento” na área da educação, apoiado pela ergonomia do trabalho e o estudo das práticas (Machado, 2009).

Para compreender este “reinvestimento” no campo da educação, faremos uma retrospectiva de todo este processo de reconhecimento do trabalho docente, iniciando no período do taylorismo-fordismo, em que o principal objetivo do trabalho era “a usurpação pela gerência capitalista dos saberes-fazeres historicamente elaborados e preservados pela classe trabalhadora, com intuito de reformulá-los e impô-los como normas pétreas aos trabalhadores” (Antunes, 2017, p. 77).

Nesse sistema, a educação é fragmentada: um lado acadêmico, voltado para a conceituação, a teoria e a reflexão, e outro lado voltado para a prática. Desta forma, a educação baseada no sistema taylorista-fordista é “uma educação puramente formal, parcelar e hierarquizada e perpetuadora da nefasta divisão social entre trabalho intelectual e trabalho manual” (Antunes, 2017, p. 81). Foi neste modelo que surgiram as escolas técnicas profissionalizantes, que tinham como objetivo a formação de alunos para o mercado de trabalho assalariado. Ford acreditava que promover a formação intelectual era um exercício para a obediência (Antunes, 2017).

Segundo Antunes (2017), o modelo taylorista-fordista começou a ser contestado na década de 1970 com a busca de maior entendimento sobre a qualificação para o trabalho. Neste movimento é que surge o Toyotismo, exigindo do trabalhador qualificação profissional, educacional e comportamental, destacando aspectos como criatividade e adaptação a mudanças.

Para Tardif (2017), o taylorismo entende a educação como capital, investimento. Antunes (2017) tem a mesma compreensão quando nos diz que neste modelo a escola é “ampla no restrito espaço ideário e da pragmática burguesa, uma educação moldada pelos valores do mercado, por sua filosofia utilitarista” (Antunes, 2017, p. 97).

A partir de então, “novas exigências foram colocadas aos trabalhadores e, sobretudo, a capacidade de compreender, processar e aplicar um grande número de informações e a de comunicar-se eficientemente” (Machado, 2007, p. 87), iniciando um processo de transformação no sistema educacional, possibilitando um outro olhar para os métodos de ensino, o currículo e, conforme Machado (2007), a necessidade de um novo perfil do profissional da educação.

Machado (2007) pontua que este processo de mudança das concepções de educação

não foi linear, ou seja, surgiu verticalmente, partindo das empresas e instituições governamentais. Esta reforma na educação nada mais era que a “mercantilização dos bens intelectuais” (Machado, 2007, p. 89), que apontavam para a formação de um novo profissional de ensino.

Assim, Machado (2007) destaca que esta reforma da educação provocou mudanças no agir docente, em sua identidade e subjetividade. Para o professor, restava a função de mero executor das prescrições estabelecidas pelas entidades governamentais, aquele que apenas utiliza os artefatos previamente selecionados por especialistas.

Todo este processo de mudança das concepções de trabalho fomentou reações às políticas governamentais, que se apoiaram na ergonomia francesa. Foi no final da década de 1990 que surgiram os primeiros estudos sobre o trabalho docente ancorados na ergonomia, que se tornou “instrumento adequado para enfocar a complexidade da atividade educacional enquanto trabalho e o real funcionamento do professor enquanto trabalhador” (Machado, 2007, p. 90).

A ergonomia entende o trabalho do professor como “um objeto teórico em (re)construção, multidimensional e polissêmico, cuja configuração não pode ser colocada a priori” (Machado, 2007, p. 90). Por esta multiplicidade de fatores, por não ter uma conceituação pronta e definitiva, os sociointeracionistas consideram o trabalho docente como um enigma, a ser ainda bastante estudado e investigado pela perspectiva da linguagem.

Com base na ergonomia e da clínica da atividade, Machado (2007) elabora uma conceituação, ainda provisória, acerca do trabalho. A autora considera as seguintes dimensões:

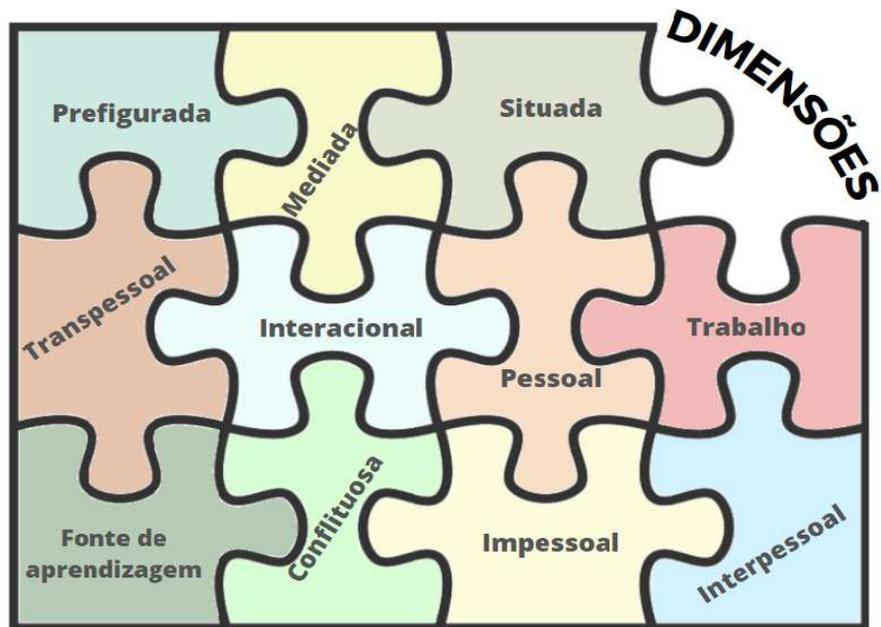
Quadro 2 – As dimensões do trabalho

As dimensões do trabalho	
Situada	É influenciada por um contexto amplo.
Pessoal	Única, pois engaja o trabalhador em suas várias dimensões (física, emocional, cognitiva e etc.).
Impessoal	Seu desenvolvimento não se dá de forma totalmente livre, pois as tarefas são prescritas, inicialmente, no âmbito interno.
Prefigurada	O trabalhador ressignifica as prescrições externas, elaborando suas próprias prescrições e objetivos, de acordo com as demandas da situação em que se encontra e dentro de seus limites físicos e psicológicos.
Mediada	Quando o trabalhador consegue se apropriar dos artefatos que são construídos socialmente. Assim, sua atividade de trabalho é mediada pelos instrumentos materiais e simbólicos.
Interacional	À medida que o trabalhador age com o meio utilizando os instrumentos materiais e simbólicos, ele ao mesmo tempo em que transforma esse meio e esses instrumentos, também é transformado por eles. Sendo assim, essa interação é multidimensional.
Interpessoal	Pela interação com todos os sujeitos envolvidos na situação de trabalho, estando eles presentes ou não.
Transpessoal	Utiliza os modelos que são próprios do agir de cada ofício, que são construídos no contexto sócio-histórico pelos coletivos de trabalho.
Conflituosa	O trabalhador precisa fazer escolhas direcionando e redirecionando o seu agir em diversas situações que divergem do agir dos outros trabalhadores, do meio, dos artefatos, das prescrições e etc.
Fonte de Aprendizagem	Pode ser fonte de aprendizagem e desenvolvimento, pelo seu caráter conflituoso ou mesmo fonte de impedimento para aprendizagem e desenvolvimento em situações complexas, que amputam o poder de agir do trabalhador, gerando desgaste físico, mental e desistência de agir em seu trabalho.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Machado (2007).

No esquema abaixo, representamos a complexidade do trabalho docente com base nas dimensões propostas por Machado (2007).

Figura 1 – Complexidade do trabalho docente



Fonte: Elaborado pela autora com base em Machado (2007).

É nesse viés que esta pesquisa se sustenta, considerando o trabalho docente como uma atividade complexa e conflituosa, no qual o professor interage sobre as prescrições pré-estabelecidas. Desta forma, Machado (2007) destaca que o trabalho do professor se desenvolve a partir de múltiplas relações sociais, dentro de um contexto sócio-histórico, inserido em um sistema educacional e em um sistema de ensino. Então, o professor age sobre o meio utilizando diversos artefatos materiais e simbólicos, organizando as disciplinas de forma a ser um propulsor da aprendizagem.

Para Tardif (2001), ensinar é um processo de trabalho que é constituído por diferentes componentes. Estes representam “o objetivo do trabalho, o objeto de trabalho, as técnicas e os saberes dos trabalhadores, o produto do trabalho e, finalmente, os próprios trabalhadores e seu papel no processo de trabalho. A análise desses componentes objetiva evidenciar seus impactos sobre as práticas pedagógicas” (Tardif, 2001, p. 24).

Sabe-se que a função docente se diferencia das demais, pois os professores não só realizam objetivos, mas atuam sobre um objeto e “o objeto de trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo” (Tardif, 2001, p. 28). Sendo assim, as relações estabelecidas neste trabalho caracterizam-se como relações humanas.

Em consonância com as ideias de Tardif (2001), Machado (2007) e Amigues (2004) entendem que o objeto de trabalho do professor extrapola a ideia de transformar o aluno em cidadão crítico e responsável, mas perpassa por diversas dimensões, sendo o agir docente

composto pela atividade do professor, documentos prescritivos, os coletivos e as ferramentas, conforme cita Amigues (2004):

[...] a atividade não é a de um indivíduo destituído de ferramentas, socialmente isolado e dissociado da história; pelo contrário, ela é socialmente situada e constantemente mediada por objetos que constituem um sistema. Para agir, o professor deve estabelecer e coordenar relações, na forma de compromisso, entre vários objetos constitutivos de sua atividade (Amigues, 2004, p. 42).

Nesta perspectiva, Amigues (2004) defende que o ofício do professor “não é uma atividade individual, limitada à sala de aula e às interações com os alunos” (p. 45) e Bronckart (2006) complementa quando compreende que a profissionalidade da função docente “é a capacidade de pilotar um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função de critérios de avaliação dos quais só ele é senhor” (p. 226).

Para Amigues (2004), as prescrições representam uma importante dimensão do trabalho docente, pois são responsáveis pelo agir do professor. O autor destaca que estas prescrições são vagas e, portanto, o professor precisa redefini-las e, conseqüentemente, definir as tarefas prescritas para os alunos. Este processo de interação entre o docente e as prescrições é importante para que o trabalho na sala de aula se desenvolva de forma plena, pois o professor desenvolve a criatividade e possibilita a definição de objetivos de acordo com as especificidades dos estudantes (Machado, 2007).

Assim como Amigues (2004), entendemos que o trabalho docente não é uma atividade individual. Portanto, nesta pesquisa voltamos nosso olhar também para a dimensão coletiva do trabalho, pois é no coletivo que as prescrições são analisadas, discutidas e redefinidas, visando organizar o trabalho na sala de aula. Nessa linha, Bueno (2007) ressalta que o coletivo de trabalho não se resume a um grupo de pessoas exercendo uma função, mas é uma memória coletiva que se transforma em ferramenta quando confrontado com um artefato ou uma regra, validando o agir.

A Clínica da Atividade (Clot, 2007) denomina de gêneros profissionais o conjunto de regras que estabelecem a forma de agir e se torna um elo entre os professores. Amigues (2004) apresenta a mesma compreensão, no entanto, denomina como regras de ofício. Estas regras são construídas ao longo do tempo e se constituem de gestos genéricos (relacionados ao coletivo) e específicos (da esfera individual). Assim, para desempenhar sua função, o professor necessita de diversas ferramentas elaboradas por ele mesmo e por outros professores,

mas que só se tornam instrumento de trabalho quando são apropriadas e transformadas pelo trabalhador.

Sobre o trabalho docente, podemos concluir que se trata de uma função de grande complexidade, pois se configura por uma rede discursiva produzida pelos próprios trabalhadores, o que nos leva a entender a ligação entre linguagem e trabalho (Machado; Bronckart, 2004), sendo analisadas três possibilidades: i) a linguagem sobre o trabalho; ii) linguagem como trabalho; e iii) linguagem no trabalho. Com relação a esta pesquisa, a dimensão a ser analisada é a de linguagem sobre o trabalho, quando os trabalhadores, no caso os professores, dizem sobre o trabalho, sobre a formação continuada e suas contribuições na atividade profissional no contexto da pandemia de Covid-19.

Compreender a relação entre linguagem e trabalho possibilita a reflexão da função docente tanto de forma individual quanto nos aspectos coletivos. É nessa relação dialógica que podemos analisar as ações desenvolvidas pelo professor, os artefatos, ferramentas utilizadas, as representações e demais dimensões que compõem o trabalho docente.

Diante dos desafios da função docente, consideramos relevante discutir sobre trabalho coletivo e coletivo de trabalho. De acordo com Garcia-Reis (*et al.*, no prelo), que se ampara em Clot (2010) e Cru (1995), só há um coletivo de trabalho quando se tem uma reunião de indivíduos que apresentam elementos em comum: uma obra, uma linguagem, as regras e o respeito a estas regras. Mas, “somente o coletivo de trabalho não garante o trabalho coletivo, pois os indivíduos postos ao isolamento estarão privados de um trabalho coletivo” (Garcia-Reis *et al.*, no prelo). Para que o trabalho coletivo seja desenvolvido, é fundamental que se estabeleçam regras em comum que são construídas ao longo do tempo e que são passadas de um indivíduo para o outro e, assim, construindo “repertórios de agir”.

Neste viés, Nóvoa (2022; 2017) corrobora com a importância do coletivo de trabalho na escola, defendendo a formação e o trabalho desenvolvidos de forma colaborativa e cooperativa, em uma construção dialógica, fomentando a constituição de uma identidade do professor e ampliando o seu poder de agir (Clot, 2010). Assim, o exercício da docência configura-se como “uma profissão de participação, de engajamento, de tomada de decisões políticas e pedagógicas contextualizadas em respeito a cada trabalhador, ao coletivo de trabalho e aos estudantes” (Garcia-Reis *et al.*, no prelo).

Na próxima seção desta dissertação, vamos propor uma discussão sobre a formação continuada docente e as ações formativas da Prefeitura de Juiz de Fora no período de distanciamento social.

5 FORMAÇÃO DOCENTE: ASPECTOS LEGAIS E REFLEXÕES IMPORTANTES

Formar professores para a educação básica significa, antes de mais nada, tomar a própria educação básica como objeto preferencial de estudo. Ao fazê-lo, teremos que considerar os valores que explicitem o sentido da vida humana, ou seja, os direitos de inserção nos bens sociais e culturais (Silva Júnior, 2010, p. 34).

A epígrafe desta seção revela nossa preocupação e defesa não só com a formação docente, mas também com o trabalho de professores e professoras na escola básica, nas muitas e muitas escolas espalhadas pelo Brasil, e que superam grandes adversidades cotidianamente para oferecer uma educação de qualidade aos seus alunos. Nossa defesa pela garantia do direito à formação continuada de professores tem, portanto, estreita relação com o trabalho docente e com os processos de ensino desenvolvidos nas escolas de educação básica.

Esta seção busca, assim, discutir a formação continuada de professores. Ancorados nas ideias de Silva Júnior (2010) e Gatti (2013), entendemos que formar o professor da educação básica envolve as dimensões sociais, filosóficas e históricas, pois “prática pedagógica, por ser pedagógica, é ação política, de cidadania, comportando formas de ação guiadas por seus fundamentos, sejam filosóficos, sejam científicos” (Gatti, 2013, p. 55). O processo de redemocratização da sociedade brasileira, em meados de 1980, fomentou profundos debates acerca da luta de classes, modos de produção capitalista e relações de trabalho, acenando para a retomada da dimensão política da formação.

De acordo com Antunes (2017), durante a década de 1980, ocorreram diversas modificações organizacionais e tecnológicas no processo produtivo e no setor de serviços,

[...] levando as empresas a adotarem, inicialmente de modo restrito, novos padrões organizacionais e tecnológicos, novas formas de organização social do trabalho. Observou-se a ampliação da informatização produtiva, principiaram-se os usos do sistema just-in-time, da produção baseada em teamwork, nos programas de qualidade total, ampliando também o processo de difusão da microeletrônica. Deu-se o início, ainda também preliminar, dos métodos denominados participativos, mecanismos que procuram o envolvimento dos trabalhadores nos planos das empresas (Antunes, 2017, p. 16).

Assim, a reestruturação do modo de produção e a visão capitalista repercutiram intensamente no trabalho que apresenta novas facetas como, empreendedorismo, corporativismo, trabalho voluntário, dentre outros (Antunes, 2017). No trabalho docente, esses

princípios também são percebidos, interferindo, inclusive, nos processos de formação continuada a serem promovidos e implementados, tanto pelas escolas quanto pelas secretarias estaduais e municipais de educação.

Neste contexto, a educação baseia-se em processos de aprendizagem flexíveis que acompanham as produções científicas e tecnológicas. Já a formação docente configura-se com caráter de urgência para atender às novas demandas do mundo do trabalho, que exige uma qualificação profissional pautada em experiências práticas centradas em atividades do chamado “conhecimento tácito”, com maior autonomia, criatividade e, por vezes, baseada na pedagogia do aprender a aprender (Kuenzer, 2016; Antunes, 2017).

Bronckart e Bulea-Bronckart (2015) advogam a favor de uma formação de professores que seja mais eficaz e que contribua para um ensino mais voltado às práticas de linguagem contextualizadas. Nesse aspecto, denunciam, baseados em pesquisas realizadas no Brasil, que os documentos oficiais brasileiros compreendem os professores não como atores de seu trabalho e, conseqüentemente, de seu processo formativo, mas como executantes das orientações fornecidas por textos prescritivos. A partir de então, os autores do Interacionismo Sociodiscursivo pontuam quatro tipos de interação que poderiam sustentar práticas de formação continuada, das quais citaremos aqui duas delas: (i) a interação entre teoria e prática – em que a articulação entre os saberes teóricos e os do domínio prático são essenciais na atividade formativa docente – e (ii) a interação entre as atividades específicas de formação e atividades de ordem pessoal e/ou socioprofissional – ou seja, a necessidade de identificar as representações sociais dos participantes da formação relacionadas às práticas a serem por eles vivenciadas e sua atuação profissional.

Chamamos a atenção desses dois tipos de interação para mais tarde nesta pesquisa podermos refletir sobre as contribuições efetivas das formações promovidas durante a pandemia na atividade docente dos professores, uma vez que as relações entre teoria e prática são sempre muito enfatizadas na rede de ensino a ser investigada e, ainda, as representações sociais muito possivelmente passaram por transformações, haja vista o ineditismo que se instaurou com a necessidade do ensino remoto e o isolamento físico entre os profissionais da educação e seus alunos.

Importante salientar que o recorte temporal a ser investigado neste estudo, marcado pela pandemia e as ações de formação oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação naquele momento, fora caracterizado por contradições e retrocessos no campo social e educacional (Dourado, 2022). Esse autor considera que não somente a valorização dos profissionais do magistério, mas também os processos regulatórios em torno da formação

inicial e continuada vinham consolidando-se após um longo processo de discussão que logrou êxito, interrompido pelo golpe de 2016 e a consequente ascensão de Temer e Bolsonaro ao poder. Nesse sentido, resistências e manutenção da oferta de atividades formativas tornaram-se fundamentais para não deixarmos o magistério ainda mais no abandono.

No bojo das mudanças políticas e sociais, emergiram as legislações que trouxeram a temática da formação de professores: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 – (doravante LDB/96), no Plano Nacional de Educação de 2001 (PNE), como também no PNE que foi aprovado pela Lei nº 13.005 para o período de 2014 a 2024. A legislação prevê que a formação docente deve ocorrer em regime de colaboração entre a União, Estados e Municípios.

Foi no ano de 2015, com a publicação no Diário Oficial da União da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, que tivemos um grande salto no que se refere à legislação que garante o direito à formação continuada aos professores da ativa. Nas diretrizes, o capítulo VI, em seu art. 16, define:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico e político do profissional docente (Brasil, 2015).

Neste documento, o Parágrafo único define as concepções de desenvolvimento profissional, no qual destacamos o inciso III, que traz: “o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática” (Brasil, 2015, p. 14). Seguindo a vertente da atorialidade do professor, Nóvoa (2022) corrobora ao defender que:

[...] a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, se enriquece e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 2022, p. 68).

5.1 FORMAÇÃO CONTINUADA NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Para analisar as ações formativas da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, é importante contextualizar a trajetória das ações e políticas de formação docente e políticas educacionais no município. Segundo Castro (2013), com o crescimento da cidade também houve uma expansão do sistema municipal de educação e, de acordo com a autora, a administração 1997-2000 fez um levantamento diagnóstico que sinalizou desigualdade de acesso e permanência na escola, com altos índices de evasão e reprovação.

Diante dos dados levantados, a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora (SME/JF) põe em vigor o plano de ação da administração de 1997-2000, chamado de “Escola do Caminho Novo”, que visava garantir a equidade do ensino (Sarmiento, 2000).

Para atingir este objetivo, a SME/JF estabeleceu diretrizes “que se relacionam à garantia do acesso e da permanência do aluno na escola; ao desenvolvimento da educação de qualidade; à valorização e qualificação do profissional da educação e à consolidação do processo democrático de gestão no Sistema Municipal de Ensino” (Castro, 2013, p. 56).

Assim, Castro (2013) explica que para construir a “Escola do Caminho Novo” era necessário um movimento de diálogo com os coletivos das escolas, com reuniões, visitas às instituições, entrevistas, dentre outros, na perspectiva interacional acima mencionada. Com isso, a SME/JF elaborou um documento para orientar e esclarecer as escolas sobre essa ação. Segundo a autora:

A síntese das discussões foi organizada em ações e condições que pretendiam a definição de parâmetros curriculares mínimos para a rede municipal e organização dos professores por área de conhecimento; a diminuição da rotatividade dos professores na escola; a criação do espaço para reunião na carga horária de trabalho; a capacitação dentro da escola ou com determinado grupo de escolas que guardem o mesmo interesse; a criação do Centro de Formação do Professor; fortalecimento das Jornadas Pedagógicas; a destinação de verbas que permitam a liberação dos profissionais para cursos e de convênios que facilitem a aquisição de livros, revistas e material didático; a troca de experiências e valorização de experiências pioneiras e positivas na rede municipal; a gradativa ampliação da jornada diária do aluno até 2006; a informatização do serviço escolar; a montagem do núcleo de informática; a criação de centros de atendimento especializado; a construção de novas escolas e ampliação do espaço físico; a redução do número de alunos em sala de aula, bem como a redução do número de turmas multisseriadas na suplência e na Zona Rural e a melhoria significativa de salário (Castro, 2013, p. 56-57).

Outra ação formativa importante e anterior ao projeto “Escola do Caminho Novo”,

mas que pela relevância continua até hoje, é a Revista Cadernos Para o Professor, um periódico científico da Secretaria Municipal de Educação composto por artigos e relatos de experiência, com periodicidade semestral, atualmente publicado no site da SME/JF. A primeira Revista foi publicada em 1993 e, segundo a secretária municipal de educação da época,

[...] a revista seria um meio de comunicação que pudesse criar uma interação, um entrosamento pedagógico entre os profissionais que publicariam seus projetos, divulgariam seus conhecimentos, suas práticas. O objetivo maior era fazer com que o professor compartilhasse sua prática com os outros profissionais da rede. Esse é que era o papel desse meio de comunicação no município: lembrar que estamos todos de braços dados e contribuir na formação do professor (Leite, 2019, p. 10).

Desde que foi criada, a Revista tem circulação entre os profissionais da Rede Municipal, valoriza o trabalho docente e “caracteriza-se como uma importante ação formativa, ao possibilitar aos professores relatarem e analisarem suas práticas, para, a partir de então, aperfeiçoá-las” (Garcia-Reis, 2019, p. 60). É possível observar o professor como sujeito importante na melhoria da educação. Assim, as ações da SME/JF centram-se na formação docente, em especial na formação continuada que “deveria abarcar estratégias que permitissem o acesso às produções sobre a educação e as trocas de experiência, aspectos considerados fundamentais para qualificar a prática dos professores [...]” (Castro, 2013, p. 59).

Para consolidar as ações formativas, foi criado o Centro de Formação do Professor (CFP), espaço destinado à formação continuada, ao incentivo à leitura, a reflexões e troca de experiência entre os docentes. O Centro de Formação do Professor localiza-se fisicamente junto à Secretaria Municipal e é por ela gerido, com profissionais efetivos e contratados que promovem cursos ao longo do ano letivo. Castro (2013) explica que o CFP foi construído no Espaço Cultural Bernardo Mascarenhas, antiga fábrica de tecelagem que não conseguiu superar a crise econômica da época, teve o imóvel entregue à Prefeitura como pagamento de dívidas. O CFP foi inaugurado em 18 de outubro de 1999, e sua estrutura conta com auditório, salas para cursos e oficinas, biblioteca, sala de informática, espaço para exposição de trabalhos, recepção, copa e banheiros, toda estrutura projetada para receber os professores.

Assim, o CFP deu início ao processo de reestruturação da formação continuada da rede municipal de educação, de acordo com o Plano de Ação da SME/JF 1997-2000, que apresentava como metas a formação docente na perspectiva dialógica e reflexiva, integrando a teoria com a prática, possibilitando o desenvolvimento da criatividade e liberdade de expressão, promovendo cursos, palestras, Jornadas de Educação, espaço para reuniões

pedagógicas e acesso ao acervo e materiais audiovisuais (Juiz de Fora, 1997-2000).

A partir de então, iniciou-se um novo ciclo na formação de professores no município de Juiz de Fora. Para definir as temáticas dos cursos, até o ano de 2001, as escolas preenchiam fichas sugerindo temas e indicando professores para mediar as formações. De acordo com Castro (2013),

Essa medida constituiu-se como uma das formas de se buscar fazer com que os encontros não só fossem mais significativos, como também que permitissem a problematização e a discussão de aspectos voltados para o cotidiano dos professores. Na verdade, o que se pretendeu foi partir de seus saberes e vivências rumo ao encontro de uma teoria que favorecesse a reflexão e o confronto capazes de propiciar o desenvolvimento profissional (Castro, 2013, p. 62).

Nesta linha, Nóvoa (2022) destaca a importância da participação dos professores como agentes formadores. Segundo o autor, formação continuada é aquela que acontece com os pares, com discussões sobre o cotidiano real da escola, pois “é na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar uma saída para os dilemas dos professores” (Nóvoa, 2022, p. 68).

Ao longo dos anos, houve várias mudanças na administração pública e, conseqüentemente, nas concepções de educação. No entanto, nota-se que a SME/JF, em toda sua trajetória até os dias atuais, preocupa-se com a formação docente e oferece diversos cursos, com diferentes temáticas da área da educação. Podemos considerar que um espaço público destinado à formação de professores representa um avanço nas políticas públicas educacionais.

Para normatizar a formação continuada no município, a Prefeitura de Juiz de Fora publicou a Resolução nº 184, de 08 de abril de 2021, com o Regimento Interno, no qual conta com o Departamento de Planejamento Pedagógico e Formação (DPPF), onde se encontra a Supervisão de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (SFCPE/DPPF/SE/PJF). Nesta Resolução, em seu artigo 23, delimita as atribuições da SFCPE que, sobre formação continuada, compete:

XIV - criar estratégias para avaliação e planejamento dos cursos e programas de formação continuada oferecidos; XV - coordenar a implementação de cursos de educação à distância, provendo as condições necessárias à sua efetivação; [...] XVI - identificar as necessidades educacionais, propondo, promovendo, articulando e implementando a capacitação e o aperfeiçoamento dos profissionais da educação, de acordo com as necessidades apuradas; (Prefeitura de Juiz de Fora, 2021b, art. 23).

Mesmo com toda esta trajetória voltada para a formação continuada dos professores da

rede municipal, a SME/PJF precisou ressignificar suas ações formativas no conturbado período de isolamento social provocado pela Covid-19. No próximo item, vamos discutir sobre os cursos de formação na pandemia.

5.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDA NA PANDEMIA DA COVID-19

Esta pesquisa volta-se para o trabalho docente, tendo a formação continuada como um importante viés. Sendo assim, é necessário compreender a escola e, principalmente, como se deu o trabalho do professor na crise sanitária que se instalou em todo o mundo e com agravantes no Brasil por termos, à época, um governo federal contrário às vacinas e aos procedimentos de segurança sugeridos pelos cientistas para conter a propagação do vírus SARS-CoV-2, causador da Covid-19.

A atividade docente ganhou novos contornos no contexto de isolamento social, provocado pela Covid-19, no ano de 2020. No mundo todo, escolas foram fechadas e iniciou-se um processo de ensino remoto emergencial, situação para a qual ninguém estava preparado (nem professores, nem alunos, nem gestores das diferentes instâncias), uma vez que a sala de aula é historicamente o *locus* do trabalho docente e do desenvolvimento dos saberes experienciais.

Antes de adentrarmos aos processos de formação continuada, é importante compreender as nomenclaturas que foram utilizadas para substituir o termo “aula”, naquele contexto. Para isso, recorreremos à Moreira e Schlemmer (2020), que conceituam o ensino remoto, entendendo que:

O termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura, então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pela Covid-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 8).

Inicialmente, utilizava-se o termo “ensino à distância” (EAD), no entanto, entende-se que se trata de um conceito equivocado, pois EAD é uma modalidade de ensino prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9394/96), estruturada com uma metodologia e um planejamento que não se limitam às aulas síncronas. Já o Ensino Remoto Emergencial (ERE), como mencionado anteriormente, trata-se de uma estratégia de caráter

provisório e emergencial, para garantir o acesso à educação em tempos de distanciamento social (Moreira; Schlemmer, 2020).

Especificamente no município de Juiz de Fora, o Decreto nº 13.893, de 16 de março de 2020, da Prefeitura de Juiz de Fora, determinou a suspensão das aulas presenciais das unidades escolares, e a Portaria nº 4212, de 11 de agosto de 2020, regulamentou o trabalho remoto em tempos de pandemia, trazendo como deveres do servidor:

I - Acessar a plataforma Moodle e cumprir as atividades propostas no prazo estabelecido. II - Elaborar práticas e atividades pedagógicas sob a orientação da equipe gestora da escola e acompanhamento da coordenação pedagógica. III - Apresentar as práticas, atividades e proposições para serem encaminhadas às crianças, alunos e alunas; IV - Realizar o acompanhamento das atividades e o registro das mesmas para fins avaliativos; V - Participar da elaboração do plano de trabalho das escolas durante a suspensão das aulas presenciais e depois do retorno; VI - Participar das reuniões propostas pela Secretaria de Educação envolvendo a formação dos professores e coordenadores pedagógicos, reflexões sobre práticas pedagógicas e orientação de atividades (Prefeitura de Juiz de Fora, 2020, Decreto nº 13.893, art. 4º).

Neste sentido, o ensino remoto exigiu uma alteração curricular. Em Juiz de Fora, o Conselho Municipal de Educação aprovou o Parecer CME/JF nº 83/2021, que orienta pelo contínuo 2020/2021, ou seja, que o ano de 2021 fosse uma continuidade do ano anterior, para suprir a defasagem de conteúdos.

A suspensão das aulas presenciais trouxe grandes desafios para os professores, conforme podemos conferir em Affonso *et al.* (2021), ao problematizar como o trabalho docente esteve vulnerável e em situações de extrema tensão no período pandêmico. Novas demandas surgiram e esta nova configuração de ensino demandou reflexão acerca da formação continuada, que também não podia mais contar com os encontros presenciais, como ora ocorrera. A equipe da Supervisão de Formação Continuada da SME/JF relata os desafios de planejar a formação durante o ensino remoto:

Assim como as instituições, professores, alunos e demais profissionais da educação, nós, da Supervisão de Formação Continuada, fomos impactados por todo esse processo. Tivemos que repensar e redimensionar nossos processos de formação de modo a contribuir com os nossos professores e coordenadores pedagógicos e possibilitar-lhes subsídios para o enfrentamento dos diversos desafios que temos enfrentado no desenvolvimento do ensino remoto e das mudanças que esse novo tempo aponta para a educação (Barbosa; Melo, 2020, p. 146-7).

Diante de tantas adversidades, recorreremos à Freire (2003), que expressa sobre as

possibilidades de crescimento diante de situações conflituosas:

Os homens e mulheres têm várias atitudes diante dessas “situações-limites”: ou as percebem como um obstáculo que não podem transpor, ou como algo que não querem transpor ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenha na sua superação (Freire, 2003, p. 205, grifo do autor).

Foi na busca da superação sustentada pela convicção de uma formação dialógica, pois segundo Nóvoa (2022, p. 67), “precisamos dos outros para nos tornarmos professores”, que no dia 28 de maio de 2020 aconteceu o primeiro webinar de formação continuada, sob a responsabilidade do DPPF/SFCPE – SME/PJF: “Não sabíamos, mas inauguramos assim um novo modo de realizar a formação, na Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora” (Barbosa; Melo, 2020, p. 147).

Os webinários de formação estavam disponíveis no canal do YouTube e na plataforma digital “Cadinho de Prosa”, um espaço virtual para compartilhar produções culturais, publicar atividades escolares e conteúdos para formação de professores (Cadinho de Prosa, Recurso online).

No ano de 2021, uma nova administração assumiu a prefeitura da cidade e ocorreram mudanças também na SME/PJF. Como proposta de formação, a Secretaria Municipal de Educação promoveu os “Diálogos Formativos”, *lives* com temas propostos pelas escolas, disponíveis no canal da SME/PJF no YouTube, que no primeiro semestre do ano atingiram 110 mil visualizações. Consta no Canal do YouTube da Secretaria Municipal de Educação da PJF que:

A formação dos profissionais é entendida pela atual gestão da SE como uma ação estruturante da política pública educacional do município. “Assumimos a gestão com o compromisso de anunciar ações de acolhimento aos profissionais da educação e que fortalecessem as condições de garantir os direitos de aprendizagens de crianças, adolescentes, jovens e adultos matriculados em nossa rede de ensino”, ressalta a gerente do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF) da SE, Luciana Castro (Canal do YouTube da SE/PJF, Recurso online).

Em setembro do mesmo ano, em comemoração ao centenário de Paulo Freire, a Prefeitura de Juiz de Fora promoveu o seminário “Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar”, voltado à formação de professores, coordenadores, diretores e demais profissionais das escolas municipais. As *lives* foram realizadas de setembro a outubro de 2021, todas as quintas-feiras, eram síncronas e emitiam certificado para os participantes (Canal do YouTube da SE/PJF, Recurso online).

O canal conta com oito *lives* intituladas “Seminários de formação” sobre a Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora e, no ano de 2021, foram publicadas mais 49 *lives*, com diversas temáticas: relações étnico-raciais; educação infantil; educação inclusiva; pedagogia freiriana; protocolo sanitário de retorno às aulas; protocolo sanitário na cozinha e refeitório das escolas; relatos de práticas docentes exitosas; dentre outros.

Diante do exposto, ficou evidente todo o histórico de preocupação com a formação de professores na rede municipal de educação de Juiz de Fora. Muitas foram as ações e também os desafios. Em artigo publicado na Revista *Cadernos Para o Professor*, as autoras-formadoras da Secretaria Municipal de Educação entendem que

[...] a formação continuada como um ato a partir do qual nos colocamos em movimento para darmos passos em direção ao outro, assumindo, assim, a nossa responsabilidade e revelando a nossa implicação com esse outro. Sendo assim, a formação continuada é concebida como uma experiência que mobiliza as pessoas, que desperta sentimentos e afetividades que deságuam na docência. É mister pensar a formação docente a partir de outros parâmetros para que seja vislumbrado um formato outro de sociabilidade, porque o momento propõe que a educação seja repensada e recriada (Scheffer; Alcântara; Melo, 2020, p. 20).

Segundo Nóvoa (2022), a educação é uma relação humana, portanto, precisamos um dos outros para que possamos nos educar e, nesse sentido, “os professores têm um papel fundamental na criação das melhores condições para que esta relação tenha lugar” (Nóvoa, 2022, p. 48). É nessa perspectiva que esta pesquisa busca contribuir para a educação, entendendo o professor como protagonista dos processos de ensino e a formação docente como ato responsivo, dialógico e responsável.

Muitas pesquisas têm revelado a necessidade da formação continuada de professores, sobretudo em um tempo de novas orientações curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), de novos desafios, como os trazidos ou ampliados pela pandemia da Covid-19 (Affonso *et al.*, 2021) e de novas demandas sociais, linguísticas e interacionais, como as que vivemos neste tempo presente. Por isso, nossa intenção de investigar a formação promovida durante a pandemia e suas interseções com o trabalho dos professores de uma escola municipal, a fim de contribuirmos com esse debate.

6 A CONVERSA SOBRE FORMAÇÃO E TRABALHO COM AS DOCENTES

Abaixo temos os excertos das entrevistas realizadas com as professoras participantes da pesquisa, nomeadas de Ana e Maria, nomes fictícios para manter o anonimato das entrevistadas. A partir da análise dos dados gerados, definimos como categorias de análise: i) atorialidade docente; ii) trabalho coletivo; iii) formação docente na pandemia e iv) educação na pandemia. Mesmo com uma amostragem quantitativa reduzida, compreendemos que as reflexões aqui suscitadas podem contribuir para a compreensão sobre o trabalho docente, sobretudo em um momento de muitos desafios a este trabalho: durante e pós pandemia da Covid-19.

Atorialidade docente

“Nossa! A gente agora tá parecendo até que tem que ser autor de livro” – Professora Ana

Nesta subseção, buscamos analisar os discursos produzidos pelas participantes das entrevistas, identificando se há aspectos que sugerem um agir docente intencional, responsivo e dotado de capacidades e recursos que permitem ao professor o domínio do seu *métier*. Para isso, retomamos o arcabouço teórico que sustenta esta pesquisa – o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) – delimitando o conceito de atorialidade.

No excerto abaixo, é possível observar a percepção da professora participante sobre o agir do professor na perspectiva da atorialidade, como uma característica do ator, ou seja, daquele actante que assume a responsabilidade no curso do agir, distanciando-se do papel de simples executor das tarefas, o actante como fonte de um processo, dotado de capacidades, motivos e intenções que o levam a agir (Bronckart, 2008):

PESQUISADORA: Você acha que o professor tem sido mais autor, mais ator, mais protagonista do seu trabalho?

PROFESSORA MARIA: Acho que sim. Ele está tendo mais independência, ele está conseguindo trabalhar mais sozinho. Precisa lógico, do suporte da direção, da coordenação, mas eu acho que ele está mais autônomo. Ele não precisa ficar tão preso àquelas regras que tinha antes, ele consegue pegar um conteúdo e fazer a aula dele, montar sem precisar ficar preso como era antes.

Neste sentido, o professor ator é aquele que é capaz de mediar os processos didáticos

levando em consideração aspectos sociológicos, afetivos, disciplinares e outros que fazem parte do *métier* docente. Assim, a atorialidade revela-se quando o docente avalia o contexto, gerencia as reações, planeja e reconfigura o planejamento de acordo com as necessidades de seus alunos (Bronckart, 2006).

Nos excertos abaixo, as professoras destacam que o novo contexto que se instalou com a pandemia trouxe mudanças no agir docente:

PESQUISADORA: Tem algum desafio que você vivenciou na pandemia, com relação ao seu trabalho, que foi marcante para você e você gostaria de pontuar para a gente?

PROFESSORA ANA: [...] Antes a gente contava muito com o livro didático, né?, você vai lá no aplicativo, pega atividade do livro e ali não. Ali você tinha mesmo, igual eu falei, que pesquisar, que estar elaborando uma atividade, sabe. Ai tinha dia que eu ficava um pouco revoltada, até falava com a coordenadora: “Nossa! A gente agora tá parecendo até que tem que ser autor de livro, que a gente tem que ser autor, tem que...” E era assim que eu me sentia, mas quando eu via o trabalho pronto, que eu conseguia, aquilo ali dava uma satisfação tão grande. Eu via que eu sou capaz, né?, e a gente, às vezes, se prende aquilo ali, né?, que já está pronto, né, se acomoda.

PROFESSORA MARIA: Mudou a forma, vamos dizer assim tradicional, que a gente estava acostumado a trabalhar, né, porque a gente não tinha mais o uso do livro didático, que é um auxílio para nós na sala de aula... então nós tivemos que começar com outros recursos que eles pudessem ter acesso.

Podemos observar que os discursos das duas professoras se aproximam no que diz respeito ao planejamento das aulas. Quando a professora Ana traz: “*Antes a gente contava muito com o livro didático, né?*” e a professora Maria: “*Porque a gente não tinha mais o uso do livro didático [...]*”, nota-se a expressão “a gente” como sendo do cotidiano do professor o uso do livro didático como instrumento norteador do trabalho na sala de aula. Seguindo os trechos: “[...] então **nós** tivemos que começar com outros recursos que eles pudessem ter acesso” (professora Maria) e “*Nossa! **A gente** agora tá parecendo até que tem que ser autor de livro, que a gente tem que ser autor, tem que...*” (professora Ana), em ambos os casos as enunciantoras utilizam as formas “nós” e “a gente” para se referir ao agir docente, colocando-se como autoras da sua prática pedagógica, planejada e com intencionalidade, de acordo com o contexto estabelecido.

Nos excertos acima, também é possível evidenciar a satisfação da professora ao se identificar como responsável pela ação, quando relata: “[...] *quando eu via o trabalho pronto, que eu conseguia, aquilo ali dava uma satisfação tão grande. Eu via que eu sou capaz, né?*”,

portanto, o professor que é ator está “negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função de critério de avaliação dos quais só ele é o senhor ou único responsável, isto é, no quadro das ações ele é o único ator” (Bronckart, 2006, p. 226-227).

Nóvoa (2022), ao refletir sobre os impactos gerados pela pandemia na educação de forma geral, evidenciou três dimensões, que seriam encaminhamentos pedagógicos aos desafios impostos pelo distanciamento social. Dentre eles, o autor destaca que as melhores respostas foram as dos professores, pois “através da sua autonomia profissional e de dinâmicas de colaboração, conseguiram avançar propostas robustas, com sentido pedagógico e com preocupações inclusivas” (Nóvoa, 2022, p. 26). Neste sentido, o depoimento da professora Maria revela a busca de ferramentas para construir o fazer pedagógico: “*Material, nós montamos várias apostilas, mas nós tentamos pegar coisas bem da realidade deles, do que eles estavam passando no momento, colocando em evidência os assuntos...*” (Professora Maria).

Encerramos esta categoria de análise – atorialidade docente – entendendo que mesmo diante das dificuldades enfrentadas no período pandêmico, podemos encontrar caminhos para mudanças no fazer docente e, conseqüentemente, melhorias na educação, sobretudo quando os professores se sentem atores de seu trabalho, com maior implicação em suas atividades profissionais cotidianas.

Trabalho coletivo

Nesta subseção, trataremos sobre o trabalho coletivo, entendendo que ele não ocorre de forma instantânea, ou seja, não está estabelecido em determinada escola somente porque ali há um coletivo de trabalhadores. O coletivo constrói-se pelas experiências com os pares, quando o docente se sente pertencente, quando há uma estrutura que se torna o referencial da equipe. Para Amigues *et al.* (2002), o coletivo é indissociável da ação individual do professor. O excerto abaixo demonstra como foi este trabalho coletivo na escola durante o ERE:

PESQUISADORA: *E você acha que de algum modo o trabalho de vocês, desenvolvido aqui, naquele momento da pandemia, teve um impacto coletivo?*

PROFESSORA ANA: *Ah, muito. Assim, a princípio a gente teve até alguns conflitos, nos grupos, né, porque um professor pensa diferente do outro, então na hora assim, da gente estar se organizando, planejamento e tudo. “Nossa! A*

atividade não ficou boa”, aí tem que fazer de novo. Aí às vezes eu até reclamava, mas depois fui assim, também me adequando e foi legal o nosso trabalho. Nosso grupo foi muito coeso assim, eu ficava responsável pela parte de história e geografia.

A professora Ana destaca os conflitos iniciais durante as tomadas de decisões e avaliação do planejamento. Para Clot (2010), o percurso para a construção de um trabalho coletivo inicia-se na atividade individual, utilizando formas de conduta que o outro utilizava e, posteriormente, libertando-se delas para empregar sua própria atividade; é um “movimento de passagem [...] que se encontra na relação entre atividade pessoal e atividade coletiva em meio profissional” (Clot, 2010, p. 166). Este movimento descrito por Clot (2010) fica evidente quando a docente menciona: “[...] *Porque um professor pensa diferente do outro, então na hora assim, da gente estar se organizando, planejamento e tudo*”. O relato da professora Ana demonstra a individualização do profissional, que em seguida chega “a um acordo e a negociação para superar os conflitos do real” (Clot, 2010, p. 166), como podemos observar no trecho: “*Nosso grupo foi muito coeso assim, eu ficava responsável pela parte de história e geografia*” (Professora Ana).

Neste excerto, conseguimos observar as dimensões interpessoal e transpessoal, descritas por Machado (2007) pela interação com os sujeitos envolvidos, bem como a ação do trabalhador com o meio simbólico e os artefatos, e como o professor também transforma sua prática pelas interações.

A professora segue relatando sobre o trabalho coletivo durante o Ensino Remoto Emergencial:

PROFESSORA ANA: E a gente conseguiu mesmo online, assim, estar planejando juntas sabe, então todo o trabalho teve muita coerência assim, com as apostilas, ficou um trabalho de qualidade mesmo. Tanto é que até hoje eu utilizo assim, muitas atividades dali eu falo: “Gente, não posso perder esse material. Porque esse material foi feito assim, por pesquisa mesmo, tempo, porque a gente tinha como estar se dedicando ali.

Quando Ana afirma que “*todo trabalho teve muita coerência*”, podemos inferir que houve uma reflexão sobre a atividade docente, desde o planejamento (como citado anteriormente) até a execução, culminando na elaboração das apostilas que, no caso do ERE, era a forma de contato mais efetiva entre a escola e os alunos. Assim, este material precisou de muito cuidado em sua elaboração, pois seria mediado pela família e precisava mais do que nunca ser significativo para os estudantes. Com relação a este aspecto, Clot (2010) mostra que

para um trabalho coletivo eficiente é preciso “o exercício de um trabalho sobre o trabalho, coletivamente organizado” (Clot, 2010, p. 167), como parece ter acontecido entre as professoras da escola, cujo trabalho e os impactos da formação para exercê-lo temos aqui demonstrado.

Da mesma forma, a professora Ana destaca que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) facilitou o processo de planejamento pedagógico na pandemia. No trecho “*E a gente conseguiu mesmo online, assim, estar planejando juntas, sabe?*”, Ana destaca que o planejamento ocorreu coletivamente. Para Silva (2013, p. 72), as TICs representam importantes ferramentas que possibilitam a interação entre as pessoas, “[...] ao mesmo tempo em que as TICs são objetos de consumo são também ferramentas de trabalho que modificam a relação do homem com a máquina e aceleram o processo de socialização das inovações [...]”.

Ainda sobre o trabalho coletivo, Clot (2010, p. 167) esclarece que “todo trabalho coletivo nem sempre implica um coletivo de trabalho”. Sendo assim, para que haja um coletivo de trabalho é necessário que seja composto por vários trabalhadores, que tenham um objetivo e uma linguagem em comum, que obedeçam às regras do ofício. Neste sentido, a professora Ana destaca o envolvimento de toda a equipe para constituir este coletivo de trabalho no ERE, ao se apoiar, enfrentar os desafios daquele contexto e conseguir desenvolver o trabalho:

PROFESSORA ANA: Todos estavam muito envolvidos, né?, o [nome do diretor] como diretor, também estava sempre assim, articulando ali. [nome das vice-diretoras], com os vídeos, né?, que eram feitos pelos professores. A [nome da coordenadora] também na época, que era nossa coordenadora, muito presente, sabe? Qualquer momento que mandava... Às vezes até onze horas da noite a gente estava ali conversando: “Não, isso aqui não ficou legal. Vamos estar mudando essa atividade...” ajudando também. Então a gente teve um respaldo muito grande assim.

No excerto acima, chama-nos a atenção o papel de destaque da direção e da coordenação pedagógica, que mais uma vez aparece nos relatos das entrevistadas desta pesquisa. Compreendemos que o trabalho coletivo na escola tem como alicerce a gestão democrática e uma construção cotidiana. Compartilhamos das ideias de Lück (2009) sobre a gestão democrática, que compreende:

O processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas

assumam os compromissos necessários para a sua efetivação (Lück, 2009, p. 71).

Quando a professora Ana comenta “*a gente teve um respaldo muito grande*”, é possível entender que a equipe diretiva foi capaz de estruturar o trabalho, mediando os conflitos e comprometendo-se com as ações e práticas voltadas ao alcance dos objetivos comuns, assim, foi instituída uma cultura que favorecia a reciprocidade, as trocas entre os pares e o compartilhamento de responsabilidades (Lück, 2013), tão relevante e necessária para aquele momento de muitas incertezas e tensões.

Foi possível analisar que no período do distanciamento social, a escola conseguiu organizar-se de forma que o trabalho cumprisse todas as etapas (planejamento, revisão, execução e reflexão – permeados por processos formativos). A dinâmica do ERE, de certa forma, favorecia os momentos de troca, a realização de reuniões, pois os professores dentro da carga horária estabelecida dedicavam-se ao planejamento em conjunto. Assim, havia o receio com o retorno presencial – o tempo em efetivo exercício na sala de aula como era antes da pandemia e a precarização do trabalho docente com baixa remuneração que leva o professor a trabalhar em várias escolas para garantir o sustento da família, acumulando uma sobrecarga – quanto ao espaço para as reflexões como aconteciam remotamente.

Abaixo, a resposta da professora Maria, com suas considerações acerca do coletivo de trabalho após o retorno às aulas presenciais:

PESQUISADORA: Você acha que esse coletivo, do ano passado, com as bolhas... continuou? Vocês continuaram a planejar juntos?

PROFESSORA MARIA: Aham, continuamos a trabalhar juntos. Ai assim, nós tivemos... o que ficou de diferente? Porque no presencial nós pudemos ver como as crianças estavam em nível de aprendizagem. Então assim, nós éramos três turmas e tinha uma turma que estava um pouco mais avançada, mantinha-se aquela apostila, mas a professora conseguia acelerar um pouquinho com eles, porque eles já estavam num nível melhor. Ai as duas outras turmas, a gente foi caminhando bem junto até o final do ano, porque o nível deles era bem parecido. Mas assim, a forma de trabalhar, nós usamos o mesmo material com eles, fizemos as apostilas, as ideias... a gente tinha um grupo e trocava ideias, uma dava sugestões para a outra, era tudo feito em conjunto.

De acordo com a professora Maria, o coletivo de trabalho permaneceu desenvolvendo um trabalho coletivo mesmo com o retorno presencial e ainda considerando-o como um facilitador do trabalho que “*no presencial nós pudemos ver como as crianças estavam em nível de aprendizagem*”. E, assim, adequar as atividades com o real nível de aprendizagem

dos estudantes (o que era difícil analisar no ERE), seguindo o planejamento em conjunto “*a gente foi caminhando bem junto até o final do ano, porque o nível deles era bem parecido.*”

Maria revela que mesmo adequando o planejamento de acordo com o nível de aprendizagem, o coletivo mantinha-se fortalecido, como podemos constatar em sua fala: “*Mas assim, a forma de trabalhar, nós usamos o mesmo material com eles, fizemos as apostilas, as ideias... a gente tinha um grupo e trocava ideias, uma dava sugestões para a outra, era tudo feito em conjunto*”.

Na subseção a seguir, vamos analisar o relato das professoras sobre a formação docente oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, bem como a formação em serviço, como prática da equipe diretiva da escola.

Formação docente na pandemia

Nesta categoria de análise, retomamos as ações formativas da SME/JF. Conforme descrito anteriormente, a Secretaria de Educação possui uma trajetória voltada para a formação continuada dos profissionais que atuam nas escolas da rede municipal. A seguir, as percepções das professoras entrevistadas acerca da formação docente durante o período de distanciamento social:

PESQUISADORA: E aí, como que você normalmente fica sabendo, ficou sabendo, das ações de formação oferecidas, né?, pelo Centro de Formação do Professor e pela Secretaria Municipal, naqueles momentos lá, que a gente estava com ensino remoto, devido à necessidade de distanciamento?

PROFESSORA ANA: Primeiramente, né?, a escola passava pra gente, através do grupo, né?, através dos informes. Eles estavam sempre passando pra gente sobre as lives que iria ter, a importância da live, pediam até que a gente fizesse também até um relatorzinho, né?, sobre as lives assistidas e tudo.

No excerto acima, observamos a parceria entre a escola e a SME/JF. Conforme o relato da professora participante, a equipe diretiva da escola não só divulgava as ações formativas, mas também fortalecia os discursos de incentivo à formação. Neste sentido, Nóvoa (2022) ratifica a importância da interlocução entre a esfera acadêmica/formativa e a escola:

A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, se enriquece e, assim, pode cumprir o seu

papel no desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 2022, p. 68).

Sabemos que a gestão escolar tem grande contribuição para a formação continuada. É no cotidiano da escola, na troca com os pares, que os professores podem dialogar, visitar e ressignificar sua prática. Corroborando Nóvoa (2022), Matos; Barbosa (2020) destacam que:

O papel da gestão escolar como facilitador de uma formação continuada para os docentes é de suma importância para a qualidade da escola, visto que irá colocar o professor como agente que repensa suas práticas, isto é, quando o professor tornar-se um sujeito reflexivo e investigador, capaz de interpretar e resolver situações complexas no seu fazer diário. Com isso, o docente se torna capaz de romper com as barreiras tradicionais, passando a ser um agente transmissor de conhecimento (Matos; Barbosa, 2020, p. 1-2).

Destacamos, também, a palavra “*relatoriozinho*” utilizada pela professora para descrever o registro das professoras sobre as *lives* assistidas. Este termo nos sugere pouca valorização da linguagem escrita como fonte importante de formação continuada, assim como não deixa claro de que forma estes registros eram utilizados *a posteriori*, nas discussões no âmbito escolar.

Já a professora Maria destacou que a escola promoveu discussões sobre as temáticas abordadas nas *lives* e demarcou o papel importante da direção e da coordenação pedagógica nas ações de formação continuada:

PROFESSORA MARIA: [...] a equipe diretiva foi muito presente, muito participativa, sempre trouxe essa questão das lives, da gente assistir. Nas nossas reuniões pedagógicas sempre tinha algum comentário, eles traziam as vezes a mesma live que já tinha sido passada em algum dia, algo que eles achavam mais significativo, eles traziam para uma roda de conversa nas nossas reuniões pedagógicas. As coordenadoras também foram muito presentes, né [...] a minha coordenadora foi muito boa, nos ajudou muito nesse período de vencer os desafios, né?, para superar os obstáculos que estavam.

Além da formação no âmbito pedagógico, aprimorando os conhecimentos e instrumentalizando os professores para desenvolver aspectos didáticos, novo olhar para o planejamento e outras formas de avaliação, a pandemia trouxe à tona uma questão que há tempos assombrava os professores mais conservadores: o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Entendemos que se estabelecer mediador de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) foi um grande desafio para muitos docentes, como podemos constatar em pesquisas recentes sobre educação na pandemia (Costa, 2021; Oliveira; Pereira Jr., 2020). No entanto, as

professoras entrevistadas neste trabalho revelaram pontos positivos da formação continuada em AVA, corroborando Nóvoa (2022, p. 36) quando nos traz que “hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à virtualidade.”

Abaixo, segue o relato de uma entrevistada sobre os cursos de formação por meio virtual:

PESQUISADORA: Normalmente você conseguia se organizar, na sua dinâmica, né?, na sua rotina de vida e de trabalho naquele momento, para assistir essas lives? E aí você normalmente assistia ao vivo? Como era isso? Como você conseguia fazer?

PROFESSORA ANA: Às vezes eu não conseguia participar. Mas o bom é que a gente tinha a possibilidade de estar assistindo em outro momento. Aí eu procurava ali, muitas vezes eu voltava o vídeo, porque às vezes a gente perde alguma coisa ali anotando. Eu podia retomar, né?, a live. E foi muito interessante assim, eu acredito que todos os professores cresceram muito, né, nesse tempo de pandemia.

No excerto acima, vemos como as ações formativas em AVA facilitaram o acesso, pois era possível assistir em outro momento e também auxiliaram no entendimento, retomando as falas, possibilitando anotações, revisitando o que foi discutido, sobretudo em um contexto em que as demandas do trabalho remoto estavam exaustivas, somando-se a outros papéis sociais desempenhados pelos docentes, principalmente as professoras que historicamente carregam para si jornadas duplas. Diante deste relato, compreendemos que ações de formação neste modo virtual democratiza o acesso, mas não deve acontecer de forma isolada, ou seja, necessita do diálogo com os pares na escola. Assim, Gatti (2013, p. 56) ressalta que “a qualidade da educação repousa na interação construída entre pessoas na intencionalidade de instruir(-se) e educar(-se). Ela não está no computador ou em qualquer objeto-meio [...]”.

Sobre as contribuições das *lives* para o trabalho do professor, notamos que ambas as entrevistadas consideram que as ações formativas promovidas contribuíram de forma significativa para o trabalho com os alunos, seja durante o período de distanciamento social como também no retorno presencial que, inicialmente, foi cauteloso e envolto em protocolos sanitários para conter a disseminação do vírus.

PESQUISADORA: Você considera que as lives contribuíram para o trabalho com os alunos?

PROFESSORA MARIA: Sim, as orientações que eram passadas pelos

especialistas, né?, que nós assistimos. Doutores, doutor não só na educação, mas na medicina também, todos eles contribuíram de alguma forma. Muitos falaram coisas que a gente já está acostumado a ver nas escolas, mas muitos trouxeram contribuições, olhares diferentes para uma situação que... eu por exemplo, eu via de uma forma, mas ouvindo a pessoa falar, você vê que tem uma outra forma de se realizar a mesma coisa. Então, assim, são opiniões diferentes, né?, para uma mesma coisa, você ouve diversos relatos e percebe que todos podem dar certo. Basta assim, ver o que mais se identifica com o seu trabalho, com a sua pessoa para você colocar em prática.

No relato, a professora Maria destaca o papel do(a) formador(a) como uma figura de autoridade em cada área do tema discutido, confiando a eles propriedade sobre o assunto que, em alguns momentos, faziam inferências à prática docente, situando a professora ao que lhe é familiar: “*Muitos falaram coisas que a gente já está acostumado a ver nas escolas*” e, em outras ocasiões, o(a) mediador(a) proporcionava reflexões acerca de práticas já consolidadas: “*mas muitos trouxeram contribuições, olhares diferentes para uma situação que... eu por exemplo, eu via de uma forma, mas ouvindo a pessoa falar, você vê que tem uma outra forma de se realizar a mesma coisa. Então, assim, são opiniões diferentes, né?*”

É neste movimento de ação-reflexão-ação que se consolida a formação docente, como ressalta Imbernón (2001):

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (Imbernón, 2001, p. 48-49).

A professora Maria, ao relatar sobre “*doutor não só na educação, mas na medicina também*”, assim como a professora Ana, que ao responder à pesquisadora sobre as contribuições das *lives* disse: “*Ah, muito. Pelo menos no meu trabalho sim. Porque foi todo aquele preparo com as bolhas, né? Como a gente podia estar se organizando para não estar aglomerando com outras turmas... Então a gente teve todo aquele preparo assim, né?*”, trouxeram um aspecto que consideramos inédito na formação continuada docente: a participação multidisciplinar em questões relativas e pertinentes a toda a escola.

O relato da professora Maria permite-nos pensar sobre a valorização da ciência quando usa a palavra “doutores”, elevando o conhecimento científico em detrimento daquele construído no fazer docente, não no sentido de colaboração entre o conhecimento acadêmico e

o conhecimento da prática (Nóvoa, 2022).

Apesar de não ser objeto de análise desta pesquisa e não fazer parte dos dados apresentados, é importante fomentar a reflexão acerca das contribuições e dos desafios colocados aos profissionais da educação na preparação para o retorno presencial. Como mencionado pelas professoras entrevistadas que citaram “doutores da medicina” e “preparo com as bolhas”⁶, algumas lives discutiam os protocolos sanitários e tinham como mediadores profissionais da área da saúde, como médicos e enfermeiros. De acordo com a segunda versão do Documento Orientador da SME/PJF (set. 2021), a pasta realizou “encontros com as escolas (por região) para discussão das condições de cada instituição e as ações formativas metodológicas, tecnológicas e pedagógicas relacionadas ao ensino remoto e ao retorno presencial” (Prefeitura de Juiz de Fora, 2021, p. 5), sendo a equipe diretiva de cada escola responsável pelo diálogo com os docentes. Nas entrevistas com as professoras não ficou claro sobre estes momentos de discussão com relação ao retorno presencial e à participação ativa dos professores no retorno às aulas presenciais em conjunto com a equipe de saúde.

Abaixo, apresentamos mais um excerto da entrevista sobre as contribuições das *lives*:

PESQUISADORA: Você acha que lá na Secretaria de Educação as lives podiam contribuir mais, de alguma forma? Você acha que tem alguma coisa que poderia ter sido feita que iria auxiliar mais no trabalho?

PROFESSORA ANA: Então, o que eu achei... que deu uma queda assim, porque hoje continuam as lives. Às vezes eu vejo que eles colocam, mas não tem mais nenhuma cobrança nesse sentido. Não que a gente tenha que agir por cobranças, né, mas já é do ser humano assim, às vezes você não vai ser questionado por aquilo ali, você deixa passar, né? Às vezes o tempo vai atropelando e você não dá a devida importância. Então eu sinto hoje isso assim, tem as lives, continuaram, mas não tem a mesma... como que eu vou falar? Uma palavra assim... o mesmo envolvimento, sabe, dos profissionais.

Sobre a continuidade das ações formativas com a retomada das aulas presenciais, a professora Ana destaca que houve continuidade das *lives* – entendemos que a SME/JF avaliou como pertinente a manutenção dos cursos de formação no modo remoto, pelos aspectos abordados anteriormente: possibilidade de assistir em outro horário, retomar, anotar de maneira cuidadosa etc. De acordo com a professora Ana, estas ações foram enfraquecendo-se ao longo do tempo, pois não houve “nenhuma cobrança” ou “envolvimento” por parte dos

⁶ Termo utilizado para denominar pequenos grupos de alunos que revezavam semanalmente nas aulas presenciais. O número de bolhas era definido pela quantidade de alunos na turma e do espaço físico da sala de aula.

professores para o fortalecimento das *lives*. A docente destaca que “às vezes o tempo vai atropelando e você não dá a devida importância”, trecho que compreendemos tratar-se da sobrecarga de trabalho do professor. Portanto, pensar na formação docente vai muito além de elaborar estratégias de ensino, “é preciso uma política que transforme as jornadas segmentadas em integrais; é preciso elevar os salários a patamares decentes que dignifiquem a profissão docente” (Pimenta, 2006, p. 45).

Pimenta (2006) nos ajuda a refletir sobre o trabalho docente diante das políticas neoliberais que estamos vivenciando nos últimos anos. Segundo a autora, para um ensino de qualidade, é fundamental investimentos públicos na formação inicial e continuada dos professores, como também nas escolas, para que se tornem ambientes propícios para a análise crítica de suas práticas.

Podemos compreender que o termo “cobrança” utilizado pela professora Ana não se trata especificamente da exigência de um retorno dos professores cursistas, uma forma de monitorar, vigiar os docentes, mas na necessidade de um coletivo fortalecido para discutir as temáticas apresentadas, articulando a teoria com a prática.

Na próxima subseção, apresentamos os dados referentes aos discursos sobre o período de ensino remoto e, também, sobre o que as professoras nos mostraram sobre o retorno presencial.

Educação na pandemia

“Eu acredito que eu cresci muito nesse tempo” – Professora Ana

Segundo Nóvoa (2022, p. 15), “a educação já não cabe no formato escolar do final do século XIX [...]”. Para o autor, estamos em tempo de “metamorfose” da escola e, diante da complexidade do contexto de saúde pública, ocasionado pela disseminação do vírus Covid-19, nesta subseção buscamos analisar as percepções das professoras participantes acerca dos impactos da pandemia no agir docente e as possíveis transformações na educação.

A pandemia da Covid-19 que assolou o mundo a partir de 2020, certamente, trouxe inúmeras transformações para a educação. Talvez possamos considerar que caminhamos no processo de metamorfose da educação (Nóvoa, 2022), como citado no parágrafo anterior, fortemente sob influência do que vivemos daquele período em diante. No entanto, este percurso evidenciou as mazelas sociais e muitos problemas estruturais da educação brasileira, mas segundo o autor, os professores foram protagonistas das melhores respostas no âmbito

educacional durante o distanciamento social.

Na epígrafe desta subseção, apresentamos uma fala da professora Ana, que considera ter passado por uma transformação profissional. Quando relata “*eu cresci muito nesse tempo*”, compreendemos que todo o processo de ressignificação da escola durante o período remoto, a necessidade de buscar outras formas de interação com os alunos e a formação continuada contribuíram significativamente para seu desenvolvimento docente.

No excerto abaixo, a professora Maria traz os desafios deste período:

PESQUISADORA: *Foi um tempo muito difícil, né?*

PROFESSORA MARIA: *Muito difícil, muito difícil. Ainda mais assim, eu ficava assim, tinha dia, angustiada, porque preparava aquela aula, né? Aquela ansiedade assim, aí entravam poucos alunos, né? Aí eu ficava um pouco frustrada e tudo. Mas aí depois, até isso eu fui entendendo, que nem todos podiam participar, por questões de não ter internet e nem Wi-fi e tudo.*

A escola onde a pesquisa foi desenvolvida utilizou como recursos para o ensino remoto as apostilas impressas, que as famílias buscavam mensalmente, desenvolviam as atividades com as crianças e devolviam à escola para correção; além disso, também havia os grupos do WhatsApp por turma. Nestes grupos, os professores seguiam um horário de aula elaborado no início do ano letivo de 2020, postavam as atividades da apostila, vídeos explicativos, outros materiais complementares e, também, utilizavam este aplicativo como forma de fortalecer o vínculo entre os estudantes e a escola. Assim, quando a professora Maria diz: “*entravam poucos alunos*”, está se referindo ao grupo de WhatsApp da turma.

Para Algebaile *et al.* (2021, p. 28), esta angústia da professora Maria justifica-se, pois há uma ausência de referência coletiva na relação dos alunos com os professores e vice-versa, visto que “a eficácia na realização de uma tarefa, o engajamento em um projeto são fortemente influenciados pelo compartilhamento do espaço físico, pelo contato, pela conversa e pela troca imediata envolvendo corporeidade”.

Destacamos, também, os problemas sociais que foram evidenciados na pandemia: alunos sem acesso à internet; muitos sem um ambiente de estudo adequado em casa; casos de violência doméstica; crianças sozinhas em casa, pois os responsáveis precisavam trabalhar o dia todo; alimentação precária e pouco ou nenhum incentivo público.

Com o avanço da campanha de vacinação e a estabilização do contágio do vírus da Covid-19, iniciaram-se as discussões sobre o retorno presencial. O Documento Orientador Geral (já mencionado anteriormente) foi publicado pela SME/PJF com orientações sobre o

retorno presencial que, naquele período, não era obrigatório aos alunos. Assim, as famílias continuavam recebendo as apostilas impressas e as orientações pelo WhatsApp:

Por tudo, a partir de uma análise cuidadosa, percebe-se a fundamental e complexa articulação das instâncias gestoras, objetivando que o modelo de ensino híbrido da nossa rede anuncie, mais uma vez, a nossa capacidade de reinvenção diante do compromisso da garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes (Prefeitura de Juiz de Fora, 2021, p. 8).

Sobre o retorno presencial (de forma híbrida), ainda que em uma nova configuração – grupos alternados, distanciamento social, uso de máscaras e demais ações descritas nos protocolos sanitários –, as professoras entrevistadas trazem-nos questões pedagógicas vivenciadas naquele período:

PROFESSORA ANA: Alguns vinham já sabendo o alfabeto, os que acompanharam ali nos grupos, a gente percebia assim, claramente essa diferença. Mas tinham uns que não tinham mesmo nem noção, nem de como pegar o lápis, sabe? Então teve que ter aquele preparo, com massinha... todo trabalho que é feito na educação infantil, nós tivemos que fazer com eles, né?

Neste trecho, a professora Ana ressalta que os alunos que estavam sistematicamente acompanhando as orientações dos professores nos grupos de WhatsApp da sala apresentaram maior desenvoltura no retorno presencial, comparados aos alunos que não tiveram acesso às orientações por meio digital. Diante disso e dos problemas socioeconômicos da população que foram agravados por conta da pandemia, uma das hipóteses para esta discrepância é que os alunos que não participavam ativamente das atividades remotas é porque não podiam contar com sua família para mediar as atividades e para o estabelecimento do contato com a professora pelo aplicativo de mensagem (seja por falta de equipamentos, por dificuldades de acesso à internet, por problemas econômicos, dificuldade dos pais ou cuidadores para compreender e mediar este processo ou até mesmo por negligência familiar). Sendo assim, não podemos dissociar as questões sociais das escolares, já que “tudo o que acontece no meio escolar está influenciado por situações econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes” (Libâneo, 2013, p. 246).

A professora Maria, no relato abaixo, destaca as dificuldades enfrentadas pelas famílias que precisavam mediar as atividades escolares. Este trecho da entrevista retrata os problemas sociais enfrentados pelas famílias brasileiras e como isso sobrecarrega os professores, que precisam encontrar estratégias para auxiliar os estudantes:

PROFESSORA MARIA: Porque as famílias, a maioria, pelo menos na minha turma, muitos não têm instrução... tem mães que não sabem ler, então não conseguem ensinar um dever e não tem outro que ensine, então acaba sobrecarregando mais ainda a escola, porque tem que ser feito tudo aqui. Hoje mesmo um menino me entregou um dever e falou assim: “A minha tia que ensina não tava na minha casa e a minha mãe não sabe ler.” Então assim, como que você cobra dessa criança que ela faça dever de casa, se não tem quem ajuda? Aí eu falei com ele: “Nós vamos ver um horário para a gente sentar e eu vou fazer com você para você não ficar sem.” Porque ele se sentiu constrangido perante os outros, de todos entregarem a atividade feita menos ele. Então assim, é bem complicado.

Assim, entendemos que a pandemia revelou as raízes de um problema que se arrasta há anos, pois

[...] 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” (Virgínio, 2020, recurso online).

Analisar a educação na pandemia e seus reflexos é trazer à tona a história da educação no Brasil, pois com o distanciamento social a escola assumiu novos contornos e nunca foi tão latente a necessidade de parceria entre escola e família. Sobre esta questão, Krawczyk (2020) denuncia-nos que:

É possível afirmar que nos 200 anos do Brasil como país independente, a educação nunca foi uma prioridade do Estado, salvo em curtos períodos. Criou-se, assim, uma enorme dívida social, de promessas não cumpridas, que convivem, ao mesmo tempo, com novas necessidades e instigações. No entanto, a história da educação brasileira não registra nada tão preocupante quanto o que estamos vivendo atualmente (Krawczyk, 2020, recurso online).

As professoras também relataram outro ponto conflituoso no retorno presencial, como podemos constatar no excerto abaixo:

PROFESSORA MARIA: Então esse distanciamento, ao mesmo tempo que... antes da pandemia a gente ensinava a eles o compartilhar, na pandemia nós tivemos que ensinar justamente o contrário. Então ficou uma coisa assim meio fora de lugar, você ensina uma coisa, depois você tira o que você ensinou. Era para dividir, agora não pode mais.

De acordo com o Documento Orientador Geral para a retomada das aulas presenciais nas instituições da rede de ensino de Juiz de Fora (set. 2021), as medidas sanitárias adotadas deveriam ser: distanciamento social nas escolas, no mínimo 0,9 metro; distanciamento linear

entre as carteiras; evitar compartilhamento de objetos; dentre outras. Neste sentido, o trabalho nos anos iniciais precisou ser reconfigurado, antes ancorado pelo desenvolvimento da coletividade e colaboração entre os alunos, a partir de então deveria ser pautado em práticas rígidas de distanciamento. Seguindo as orientações sanitárias, a professora Maria continua relatando sobre o retorno presencial, lembrando que quando diz “*até hoje, com a pandemia um pouco mais estabilizada [...]*” refere-se ao ano da entrevista, o ano de 2022, no qual não havia mais ensino híbrido e a escola voltou a funcionar sem tanta pressão dos protocolos:

PROFESSORA MARIA: Nós tivemos que aprender a lidar com diversas situações... até hoje, com a pandemia um pouco mais estabilizada, eu ainda percebo isso. Porque tem hora que eles começam a chegar muito perto, a gente pede para afastar, né? Não ficar pegando muito as coisas, não ficar dividindo muito a merenda, para evitar aquela coisa de ficar colocando sempre à mão...

Refletindo sobre a volta do ensino presencial, Gatti (2020) orienta:

Ponto fundamental para as aprendizagens serão as escolhas sobre o que é essencial que os alunos aprendam e por quais caminhos de aprendizagem. Esse ponto será desafio para redes, escolas e professores. Tempos e espaços de aprendizagem deverão ser reconsiderados. O tempo de aprendizagem escolar precisará ter foco no que é realmente importante e nas formas que garantam desenvolvimento cognitivo flexível, permitindo a construção criativa de conceitos, de problematização e de busca de outros ou novos conhecimentos (Gatti, 2020, p. 36).

Ainda revelando suas vivências no retorno presencial (híbrido e, posteriormente, apenas presencial), as entrevistadas revelam questões pedagógicas e comportamentais dos alunos:

PROFESSORA ANA: Então, a princípio, né?, nós tivemos que levar em conta assim, a situação dos alunos que nós recebemos. Porque igual, eu peguei os primeiros anos, a gente tem que ter essa consciência que a criança não vivenciou esses dois anos anteriores na escola, entendeu? E a gente sentiu que isso fez muita falta assim, então nós tivemos que ter todo esse cuidado, com tudo. Porque a criança não estava mesmo preparada, ela não sabia o que era escola, aos seis anos de idade.

PROFESSORA MARIA: Por mais esforço que nós tenhamos feito, ficou muita defasagem, né? Eles estão bem atrasados, acho que ainda vai levar um bom tempo para se conseguir ir colocando as coisas em ordem. Eles ainda estão um pouco perdidos, principalmente os que chegariam na escola pela primeira vez na época da pandemia e já começaram com o ensino remoto.

Nos excertos acima, as professoras revelam a importância de um cotidiano escolar

sistemático e como a ausência da escola afetou não só a aprendizagem, mas a forma de vivenciar com os pares, com os professores e com todos nos ambientes da instituição. A partir de então, concordamos que, “diante de tal cenário, torna-se evidente como a formação acadêmica do pedagogo não o preparou para lidar com tais desafios e, ao mesmo tempo, como é esperado que esse profissional saiba o que e como fazer seu trabalho em tempo e com qualidade recordes” (Firmino, 2020, p. 277).

Nóvoa (2022) discorre sobre a necessidade de transformação do modelo escolar que foi consolidado no século XIX e chegou ao século XXI, mas com vários sinais de fragilidade. Com a pandemia, não houve tempo para compreender as mudanças efetivadas, devido à urgência e às necessidades sanitárias. Neste sentido, Moran (2013, p. 16) reforça que “a educação é eficaz quando nos ajuda a enfrentar as crises, as etapas de incerteza, de decepção, de fracasso em qualquer área e a encontrar forças para avançar e achar novos caminhos e realizações.” Desta forma, o relato a seguir mostra-nos o enfrentamento docente, a superação de grandes desafios e os reflexos positivos da pandemia para o desenvolvimento da educação no Brasil:

PESQUISADORA: *A escola então mudou depois da pandemia?*

PROFESSORA MARIA: *Ah, eu acho que sim. Aquela visão muito tradicional do livro, do caderno, do ficar sentado o tempo todo, eu não vejo muito isso, eu vejo que as professoras estão trabalhando de uma forma assim, como se fosse mais leve. Elas estão usando outros recursos, é música, são jogos, parlendas, coisas que você não via tanto. Porque eu achava o ensino muito tradicional, aquela coisa do sentar, copiar do quadro, ler o livro didático e ficar preso só naquilo ali. E depois, com a pandemia, devido ao modo que a gente teve que aprender a trabalhar diferente, isso continuou na sala. Quando eu passo, nos meus horários vagos, eu vejo que tem professora que usa muitos jogos, faz muitas atividades do lado de fora, tem feito aulas mais prazerosas, mais diversificadas, buscando justamente esse tempo que ficou perdido. Para os alunos terem um desenvolvimento melhor, porque para eles, que ficaram dois anos parados, por mais esforço que a família tenha feito, não é a mesma coisa que estar na escola. Então eu vejo uma forma diferente de pensar, até mesmo as nossas reuniões pedagógicas, sempre tem vindo assuntos mais diversificados, né? Na próxima reunião, tenho quase certeza que vai vir uma professora aqui, ela é formada em alfabetização por Algarvia, então é uma coisa que aqui na escola eles não conhecem. Eu conheci devido a outra escola, porque o meu filho fez, ele foi alfabetizado assim, mas aqui na escola elas não conhecem. Então a direção já está organizando para trazer, porque é um modo novo, é uma alfabetização diferente, principalmente para aqueles que têm muita dificuldade. E os próprios professores de português, muitos não sabem como trabalhar, então ela é formada nessa área e aí ela vai vir para estar passando, como se fosse um minicurso para orientar. Então eu acho que foi bom, porque trouxe outro modo de olhar, de ver, que tem frutos com coisas*

diferentes, não precisa ser só aquele tradicional como era antes.

A professora Maria considera que a pandemia modificou a forma com que os professores organizavam suas aulas, ou seja, o modelo enfileirado, com pouca ou nenhuma participação dos alunos e os recursos didáticos restritos ao livro didático e à lousa, deu lugar a novas metodologias, quando ela traz *“eu vejo que as professoras estão trabalhando de uma forma assim, como se fosse mais leve. Elas estão usando outros recursos, é música, são jogos, parlendas, coisas que você não via tanto”*. Podemos inferir que o termo “leve” se refere a uma nova dinâmica de ensino, em que o aluno se torna protagonista e o docente é capaz de compreender a importância de expandir os espaços educativos, de levar em conta os interesses dos estudantes e as possibilidades de mobilidade social, como nos mostra Nóvoa (2022, p. 42) ao afirmar que *“precisamos de uma educação pública que nos permita ir além do espaço que já habitávamos, e chegar mais longe”*.

Sobre os recursos utilizados no retorno às aulas presenciais – como jogos, músicas e parlendas – sabemos que já faziam parte do cotidiano de muitas escolas, antes mesmo da pandemia. A fala da professora Maria não deixou claro se se trata de uma lacuna no planejamento da escola pesquisada, no período anterior à pandemia, ou se esses recursos foram fortemente implantados na dinâmica da sala de aula, de forma contextualizada, no pós-pandemia.

A entrevistada segue em suas colocações, nas quais destacamos o trecho: *“Para os alunos terem um desenvolvimento melhor, porque para eles, que ficaram dois anos parados, por mais esforço que a família tenha feito, não é a mesma coisa que estar na escola.”* Aqui, ela demonstra o quanto entende o espaço escolar como ambiente propício para a aprendizagem, compreendendo que apesar do esforço de muitas famílias, é na escola que as relações são estabelecidas, que o desenvolvimento da criança ocorre em sua plenitude. Novamente recorremos à Nóvoa (2022, p. 28), que corrobora este entendimento quando acredita que *“a escola é o lugar para o trabalho em comum de alunos e professores, e não principalmente o lugar onde se dão e se recebem aula”*. Gatti (2020) completa:

Do ponto de vista psicossociológico, a escola representa para os alunos não só um lugar para estudos, mas um lugar para encontros, um lugar para socializar, cultivar amizades, confrontar-se, definir sua identidade. A escola, como um coletivo, é o ambiente que permite às crianças a entrada em um primeiro ensaio de vida pública, de certo tipo de cidadania, fora do círculo familiar (Gatti, 2020, p. 34).

Outro ponto relevante na fala da professora Maria diz respeito às questões de currículo,

no trecho: *“E depois, com a pandemia, devido ao modo que a gente teve que aprender a trabalhar diferente, isso continuou na sala. Quando eu passo, nos meus horários vagos, eu vejo que tem professora que usa muito jogos, faz muitas atividades do lado de fora, tem feito aulas mais prazerosas, mais diversificadas, buscando justamente esse tempo que ficou perdido.”* Ela revela “trabalhar diferente” após a pandemia, o que podemos compreender que houve mudanças no processo de ensino e como o Ensino Remoto Emergencial modificou a maneira de planejar, desenvolver e repensar sobre a prática docente.

Sobre currículo, a SME/PJF, desde o ano de 2020, iniciou um processo de reformulação da Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora, mas veio a pandemia e esta reformulação fez-se urgente, e “neste cenário, entendemos que essa realidade desafiadora nos provoca, ainda mais, principalmente com relação à garantia dos direitos de aprendizagens das crianças, adolescentes, jovens e adultos matriculados em nossa rede de ensino” (Prefeitura de Juiz de Fora, 2021a, p. 4). Este documento também estabelece a concepção de currículo da rede municipal de Juiz de Fora, ao considerar que

Tomamos como currículo todas as práticas experienciadas no cotidiano escolar. Portanto, faz-se mister ressaltar que cada escola terá autonomia para ressignificar as proposições curriculares, uma vez que acreditamos que esta Proposta Curricular provoca a escola a se reinventar. Não se trata do estabelecimento de um currículo único e padronizado, mas de uma proposição, um chamamento às escolas quanto à garantia dos direitos de aprendizagem de todos e todas (Prefeitura de Juiz de Fora, 2021a, p. 5).

Nesta fala, Maria também cita a formação continuada em serviço: *“Então eu vejo uma forma diferente de pensar, até mesmo as nossas reuniões pedagógicas, sempre tem vindo assuntos mais diversificados, né? A próxima reunião tenho quase certeza que vai vir uma professora aqui, ela é formada em alfabetização por Algarvia, então é uma coisa que aqui na escola eles não conhecem.”* A professora encerra sua fala destacando sobre o que a pandemia trouxe de relevante para o fazer docente, apesar de os desafios, como ela considerou que houve desenvolvimento profissional: *“Então eu acho que foi bom, porque trouxe outro modo de olhar, de ver, que tem frutos com coisas diferentes, não precisa ser só aquele tradicional como era antes.”*

A mesma percepção encontramos em trechos da entrevista com a professora Ana:

PESQUISADORA: *Você considera que a pandemia mudou a prática dos professores?*

PROFESSORA ANA: *Até hoje eu ainda tenho algumas práticas que eu*

aprendi na pandemia e que eu não utilizava antes da pandemia, sabe?, de colocar mais histórias, músicas, coisas que a gente vê que eles ficam mais envolvidos, né?

Neste trecho foi possível compreender que o uso contextualizado de diversos gêneros textuais não era uma prática adotada antes do período de distanciamento social. As duas entrevistadas revelaram que a pandemia despertou para um novo modelo pedagógico, possibilitando “deixar velhos hábitos, buscar novos sentidos para a educação escolar e novos caminhos. Mudar horizontes e não reproduzir mais do mesmo e lamentar perdas em relação a um modelo escolar que pede por mudanças: um modelo com visões apenas imediatistas e competitivas” (Gatti, 2020, p. 37).

Consideramos de extrema relevância o papel formativo da equipe diretiva da escola, como fora destacado pelas professoras participantes da pesquisa. Segundo Nóvoa (2022, p. 68), há uma ideia equivocada de que a formação continuada nas escolas “contribua para fechar os professores em práticas rotineiras e mediocres, não lhes permitindo o acesso a novas ideias, métodos e culturas”. Mas, segundo o autor, este discurso desqualifica a função docente e permite a entrada e a interferência da iniciativa privada na educação. O que pudemos compreender com esta pesquisa foi a importância que as professoras atribuem às reuniões pedagógicas formativas e à discussão com os pares para “criar condições coletivas para construir e assumir novas formas de pensar e de agir no que se refere às funções e ao trabalho escolar [...]” (Gatti, 2020, p. 38).

Refletindo sobre a práxis para compreender este novo olhar para a educação que foi relatado pelas entrevistadas desta pesquisa, ancoramo-nos em Rossato (2010, p. 574) que define “a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora”. Freire (1987, p. 72) entende a práxis como “teoria do fazer”, em que “ação e reflexão se dão simultaneamente”. E nesta atuação consciente, as mudanças ocorridas na educação “torna[m]-se um produto sócio-histórico próprio do homem consciente que faz da sua presença no mundo uma forma de agir sobre o mesmo” (Rossato, 2010, p. 576).

Encerramos esta seção de análise com um relato da professora Maria que exalta as mudanças ocorridas na escola e no trabalho do professor nesta fase tão complicada para toda a humanidade:

PROFESSORA MARIA: *Eu acho que a pandemia teve... lógico, né?, sem sombra de dúvidas, um lado muito ruim. Mas para nós foi bom para vamos dizer assim, dar uma mexida no que estava muito paradinho, aquilo muito*

sentado, acomodado. Eu acho que fez a gente pensar no novo, ver a educação de uma outra forma, querer mudar. Porque não adianta, não é algo pronto, né? Sempre tem uma mudança e sempre tem alguém que pode trazer uma contribuição nova. Então assim, eu acho que de um modo geral, a nossa escola mudou, a forma de ver a educação, os alunos, as famílias... antes da pandemia era de um jeito e agora tem sido de outro.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, apresentamos as considerações finais a que chegamos com esta pesquisa, levando em consideração o arcabouço teórico-metodológico utilizado como base e a análise das entrevistas com as duas professoras da educação básica.

Como objetivo, propomos investigar a configuração do trabalho docente de professoras de uma escola pública municipal juiz-forana, durante e no período pós-pandemia de Covid-19. Conforme explicitado ao longo desta pesquisa, o pressuposto teórico-metodológico utilizado foi o Interacionismo Sociodiscursivo. Contamos, também, com as contribuições da Clínica da Atividade (CLOT, 2010) e autores que tratam da formação continuada docente (Gatti, 2014; 2020; Nóvoa, 2022), os quais assumem a complexidade do trabalho do professor e defendem a importância de promover a formação constante deste profissional.

Iniciamos este texto relatando a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, corroborando a base metodológica adotada – a pesquisa qualitativa interpretativista, que propicia a intersubjetividade e a relação dialógica entre a pesquisadora e as entrevistadas, compartilhando tais características também com o leitor. Assim, também assumimos uma perspectiva histórico-cultural de investigação e as produções linguageiras como centrais para o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, para a compreensão do trabalho docente.

A geração dos dados ocorreu no período de retorno efetivo às aulas presenciais, após cerca de dois anos da fase aguda da pandemia da Covid-19 vividos no Brasil. As professoras entrevistadas já haviam retornado ao trabalho presencial anteriormente, mas no formato híbrido. O contexto que denominamos “na/durante e período pós” pandemia foi o escolhido para a conversa com as professoras, a partir de suas significações sobre o que vivenciaram naquele período, relativas à formação e ao trabalho desenvolvido. Apesar de uma amostragem pequena, os diálogos foram estabelecidos em um contexto real, mostrando como foram organizadas as atividades educacionais, contribuindo para fomentar espaços de reflexão sobre o trabalho docente e, também, sobre a formação continuada.

As entrevistas semiestruturadas possibilitaram perceber que, assim como postula o ISD, a linguagem organiza e estrutura o pensamento diante dos significados que já foram construídos socialmente. Assim, é possível afirmar que é na e pela linguagem que as interações humanas e a construção do conhecimento concretizam-se. Constatamos que a linguagem permite a criação de um repertório social para que seja utilizado em diversas situações e atividades humanas. Então, concluímos que pela linguagem podemos interpretar o

agir humano.

Consideramos que esta pesquisa tem uma importância histórica, pelo contexto social analisado, buscando compreensão para os desafios impostos pela disseminação da Covid-19 no mundo e como a educação enfrentou-os. Afinal, a escola precisou abrir mão do seu espaço físico e ressignificar o modelo de aula que há muito foi estabelecido, aderindo ao ensino a distância, por meio dos recursos tecnológicos e do envio de materiais de estudo impressos aos alunos, para que pudessem dar prosseguimento ao seu processo de aprendizagem.

Na contramão de outros estudos que destacam os problemas no campo educacional que surgiram ou foram revelados com a pandemia, as professoras participantes desta pesquisa deram um tom otimista ao rumo que a escola vem trilhando após o conturbado período de medos e incertezas com o distanciamento social. De acordo com as categorias de análise já apontadas no texto, elencamos importantes elementos presentes nos discursos das professoras: i) o coletivo de trabalho que foi fortalecido no período de ensino remoto emergencial; ii) a importância das ações formativas desenvolvidas pela SME/JF; iii) a pandemia e a possibilidade de desenvolvimento profissional; iv) a aprendizagem durante o retorno presencial; e v) a atorialidade docente.

Na análise das entrevistas, o discurso presente foi o do fortalecimento do coletivo de trabalho na escola em que elas atuam. As professoras relatam que a equipe diretiva da escola é atuante no que diz respeito aos aspectos pedagógicos e incentivam a formação continuada docente, compreendendo que estas questões fazem parte das atribuições da direção e da coordenação pedagógica. Desta forma, entendemos que durante o ensino remoto emergencial a escola manteve sua característica de discussões coletivas, de gestão democrática e de planejamento, práticas que já aconteciam antes da pandemia. Com o distanciamento social e a redução da carga horária de efetivo exercício “em sala de aula” (visto que estavam em trabalho remoto), este coletivo foi nutrido, pois este movimento já faz parte da cultura estabelecida naquela comunidade escolar. Percebemos, também, que se trata de um coletivo de trabalho em que todos são atores, contribuem para o planejamento, vivenciam conflitos comuns da coletividade e decidem juntos os encaminhamentos necessários e possíveis.

Outra questão apontada pelas entrevistadas foram as ações formativas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. Entendemos que as *lives* foram utilizadas como estratégia de formação remota e possibilitaram o acesso às gravações nos horários em que as professoras estavam disponíveis, como também revisitá-las em outros momentos, retomando tópicos importantes e permitindo que tomassem nota. O incentivo da equipe diretiva da escola também foi um importante suporte para a participação dos professores nas

lives, abrindo espaço de discussão sobre as temáticas abordadas nas reuniões e encontros, em um primeiro momento online e, em seguida, presencialmente. Neste sentido, os debates realizados pela escola, ampliando o diálogo de acordo com as necessidades dos indivíduos que compartilham daquela realidade escolar, contribuíram para a formação docente, pois os relatos das professoras corroboram esta interpretação.

Como este estudo aborda o trabalho docente no cenário pandêmico, este contexto foi amplamente revelado pelas entrevistadas. Elas relatam sobre as dificuldades de manter contato com os alunos durante o ensino remoto emergencial, muitas vezes por conta da dificuldade das famílias de acesso à internet e da falta de recursos tecnológicos, como aparelho celular que comportasse os arquivos de vídeos e atividades enviadas, computadores ou tablets. As professoras revelaram suas angústias com esta falta de contato direto com os estudantes. Apesar de não ser pauta dos discursos das participantes deste trabalho, é fato que muitos professores também encontraram dificuldades com as TICs, seja pela falta de incentivo financeiro do poder público para custear equipamentos ou pela pouca familiaridade com os aplicativos e demais recursos da internet, como podemos constatar na fala das entrevistadas, referente ao livro didático e à elaboração do material para envio aos alunos.

As professoras participantes foram contundentes ao relatar que o retorno presencial, ainda em formato híbrido em um primeiro momento – com os alunos divididos em grupos que se revezavam uma semana na escola e outra em suas casas realizando as atividades enviadas remotamente –, foi um dos momentos de maior complexidade à realização do trabalho docente, visto que muitos alunos ficaram os dois anos de distanciamento social completamente afastados das tarefas escolares e apresentaram tanto uma condição de aprendizagem aquém do ano escolar em que estavam quanto questões disciplinares desafiadoras, desrespeito às regras da escola, de compreensão de conceitos e de relacionamento interpessoal. O modelo tradicional de aula – carteiras enfileiradas, a sala de aula como único espaço de aprendizagem, uso soberano do livro didático e da lousa e o silêncio das crianças – já não cabia mais naquela conjuntura. Os alunos estavam sedentos para compartilhar suas experiências, para abraçar os colegas e desbravar cada lugar da escola. Isso desafiou as docentes, pois era preciso compreender as demandas dos estudantes depois de quase dois anos sem frequentar a escola e, também, seguir o protocolo sanitário, visto que o vírus ainda circulava insistentemente naquele momento.

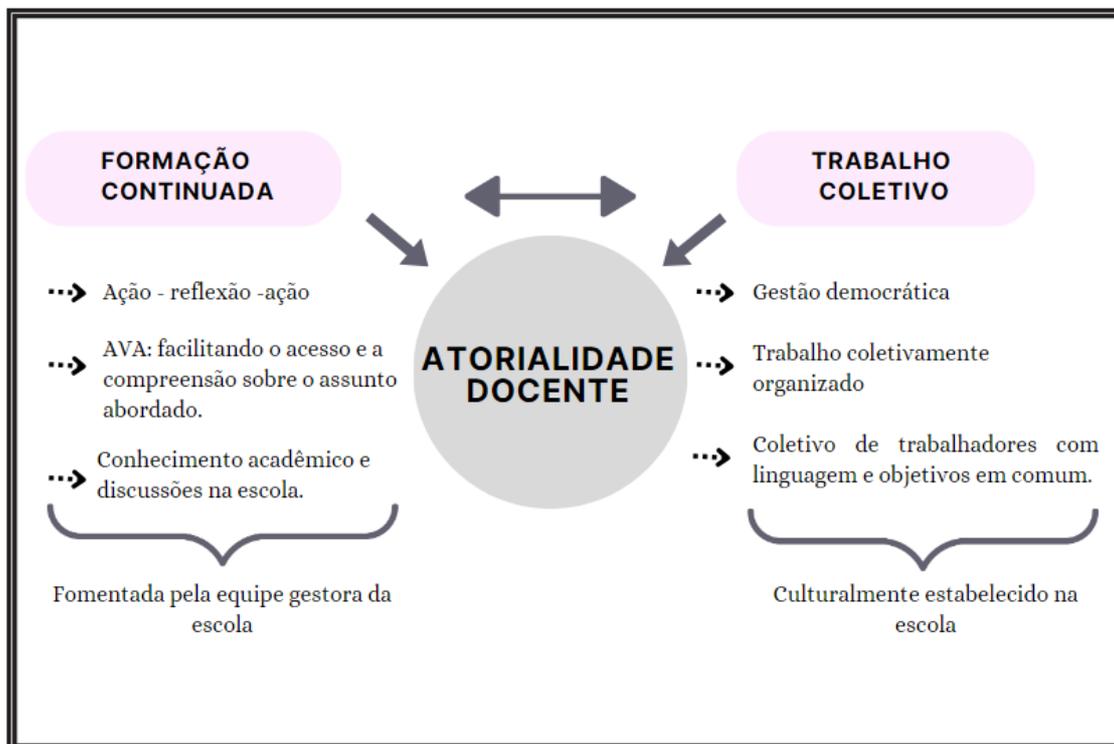
Com base nos relatos das entrevistadas, foi possível concluir que, mesmo diante das dificuldades enfrentadas, a pandemia despertou nas professoras um novo olhar para a educação, deslocando os alunos da posição de meros espectadores para se tornarem mais

atuantes do próprio processo de aprendizagem. Várias experiências que elas tiveram, ao longo da adoção da formação e do ensino remotos, contribuíram para que, agora, elas proponham aulas mais dinâmicas, com maior participação dos estudantes, com a utilização de diversos recursos pedagógicos (não apenas o livro didático, como anteriormente), dentre outros elementos importantes.

Outro dado marcante que observamos na análise foi relativo à atorialidade docente. Entendemos que para o professor ser o ator do seu trabalho é imprescindível que haja uma cultura de coletivo de trabalho e de formação continuada. Esses elementos por si só não são capazes de garantir de forma significativa a atorialidade no agir docente, mas quando há políticas de formação em serviço, juntamente com uma cultura de trabalho coletivo, no qual os docentes são ativos na construção de propostas, de planejamento, de execução e avaliação de suas aulas, passam a ser mais autônomos em seu agir, ou seja, fortalece o papel de atores no exercício da função docente.

Ao concluir esta pesquisa, apresentamos, no esquema abaixo, considerações relevantes sobre os elementos que marcaram o trabalho docente de professoras de uma escola pública municipal da cidade de Juiz de Fora, a partir das entrevistas que realizamos.

Quadro 3 – Atorialidade docente



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Desse modo, destacamos que as configurações marcantes no trabalho docente das professoras durante e no período pós-pandemia foram a formação continuada, o trabalho coletivo e a atorialidade docente, diretamente interligados e, com isso, fortalecedores para a ampliação do poder de agir desses profissionais.

Esta pesquisa teve como base os preceitos do Interacionismo Sociodiscursivo, a partir dos quais a linguagem é central para o agir humano e, nesse sentido, nosso interesse pelo trabalho docente deu-se por meio das relações dialógicas com as professoras. De acordo com nossa interpretação dos dados gerados, afirmamos que no contexto da escola pesquisada a condução dos processos educativos possibilitou que os professores atravessassem o conturbado período pandêmico fortalecendo as relações no trabalho e possibilitando o desenvolvimento profissional.

Entendendo que as discussões sobre trabalho docente, formação de professores e ensino remoto não se encerram por aqui, esperamos que este estudo possa fomentar diálogos sobre um novo olhar para a educação e para o fortalecimento da identidade e das ações de formação docente.

REFERÊNCIAS

AFFONSO, C. *et al.* **Trabalho docente sob fogo cruzado** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho do ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.

ANTUNES, R. Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. In: **REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38**, 2017. São Luís do Maranhão. Anais. São Luís do Maranhão: UFMA, 2017, p. 1-15. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/programacao/2?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=14. Acesso em: out. 2022.

ASSIS, J. Ações do professor e do universitário nas práticas de ensino e de aprendizagem da escrita acadêmica: o papel da avaliação e da reescrita no processo de apropriação do gênero resenha. **Revista Eutomia**, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, dez. 2014.

BARBOSA, M. J.; MELO, T. T. M. Reinventando a formação continuada de professores em tempos de pandemia. **Cadernos para o professor**. Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. Juiz de Fora, ano XXVII, n. 40, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. Posfácio. In: MACHADO, A. R. e colaboradores. ABREU-TARDELLI, L. S. CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 161-174.

BRONCKART, J. P. BULEA-BRONCKART, E. Prefácio. Sobre algumas interações no coração da didática das línguas e da formação de professores. In: LEURQUIN, E.; COUTINHO, M. A. e MIRANDA, F. **Formação docente: textos, teorias e práticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 7-23.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Trad. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin; Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueiredo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CASTRO, L. **A formação continuada docente em Juiz de Fora: construindo a “Escola do Caminho Novo”**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Trad. Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. São Paulo: Fabrefactum, 2010.

CRISTÓVÃO, V. L. L; VIEIRA, I. R. Letramentos em língua portuguesa e inglesa na educação superior brasileira: marcos e perspectivas. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 69, n. 3, p. 209-221, set/dez. 2016.

CUETO, Marcos. O Covid-19 e as epidemias da globalização. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, 29 mar. 2020. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/40654/O%20Covid-19%20e%20as%20epidemias%20da%20Globaliza%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 16 abr. 2020.

DENZIN, N. K., & LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens**. Trad. S. R. Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 108, p. 545-554, jul./set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002801080001>. Acesso em: 16 abr. 2020.

DOURADO, L. F. Prefácio. In: FERRARI, Anderson; COSENZA, Angélica; LIMA, Isabela Ferreira; ESCHER, Marco Antônio; SANTIAGO, Mylene Cristina. **Formação docente inicial e continuada na UFJF: experiências e diálogos com a Escola Básica**. São Paulo: Livraria da Física, 2022. p. 07-11.

FIRMINO, M. A. R. **Os desafios do gestor escolar em tempos de aprendizagem remota**. Belo Horizonte, **Pedagogia em Ação**, 13 (1), 275-278, 2020.

FLICK, U. **Introdução à metodologia científica: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GARCIA-REIS, A. R. Interação democrática entre professores e pesquisadores da educação. **Cadernos para o professor**. Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. Juiz de Fora, ano XVI, n. 37, 2019. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/cadernos_professor/arquivos/cadernos_professor_jan_julho_2019.pdf. Acesso em: out. 2022.

GARCIA-REIS, A. R.; SILVA, A. B. C.; GODOY, A. R. G. L. **O trabalho do professor universitário em cursos de licenciatura**. No prelo.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estud. av.**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, dez. 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxjh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAWCZYK, N. A educação frente à pandemia e ao fascismo: duros combates nos aguardam. In: **ADUNICAMP**. [Campinas], 29 jun. 2020. Disponível em: <https://www.adunicamp.org.br/noticias/a-educacao-frente-a-pandemia-e-ao-fascismo-duros-combates-nos-aguardam/>. Acesso em: 30 mar. 2020.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **XI Anped Sul–Reunião Científica Regional da Anped: educação, movimentos sociais e políticas governamentais**, UFPR, Curitiba, 24-27 jul. 2016.

KUENZER, A. Z. A precarização do trabalho docente no regime de acumulação flexível: há espaços para o enfrentamento? **Trabalho docente sob fogo cruzado** [recurso eletrônico]. Jonas Magalhães *et al.* (Orgs.), 1. ed., Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

LEITE, T. A. Entrevista com Thereza de Azevedo Leite. In: **Revista Cadernos para o professor**, ano XXVI, n. 37, Juiz de Fora, Secretaria de Educação, 2019. p. 09-12.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Série Cadernos de Gestão, vol. III).

MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL,

2004.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M. *et al.* **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p.77-97.

MAGALHÃES, T. G.; BARBOSA, G. O. A elaboração de materiais didáticos como prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores. In.: CADILHE, A. J.; GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. **Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. Capítulo 8, p. 181-209.

MAGALHÃES, J. E. P. Consciência socioprofissional e docência: a dimensão ético-política do trabalho docente no contexto da pandemia. In: AFFONSO, C. *et al.* **Trabalho docente sob fogo cruzado** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p. 31-68.

MATOS, E. O. F.; BARBOSA, C. H. S. A atuação da gestão escolar na formação continuada dos professores. In: **VII Congresso Nacional de Educação (VII CONEDU)**, 2020.

Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA1_ID_6989_30092020162625.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

McDONOUGH, J.; McDONOUGH, S. **Research Methods for English Teachers**. Great Britain: Arnold Publisher, 1997.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Eds.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 11-72.

NOGUEIRA, S. M. A. Ainda tempos estranhos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 111, p. 311-317, abr./jun. 2021. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0104-4036202100029011100001>. Acesso em: 10 jul. 2023.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: Sec/Iat, 2022. 116 p.

OLIVEIRA, D. A.; JUNIOR, E. A. P. **Trabalho docente em tempos de pandemia**. Belo Horizonte: Relatório Técnico, GESTRADO/UFMG, 2020.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA (MG). Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. **Plano de Ação da Secretaria Municipal de Educação – 1997/2000**. Juiz de Fora, 1997.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA (MG). **Decreto nº 13.893**, de 16 de março de 2020.

Dispõe sobre as medidas preventivas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo Coronavírus (Covid-19), e dá outras providências. Diário Oficial Eletrônico do Município de Juiz de Fora: Juiz de Fora, 17 mar. 2020. Disponível em:

https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=74964. Acesso em: 11 out 2022.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA (MG). Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora**: Português. Juiz de Fora, 2021a. Disponível em:

https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/2021/lingua_portuguesa_2021.pd. Acesso em: 18 de jul. de 2023.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA (MG). **Resolução n. 184**, de 04 de abril de 2021b. Aprova o Regimento Interno da Secretaria de Educação – SE. Disponível em:

<https://jflgis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000046972>. Acesso em: out. 2022.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA (MG). Conselho Municipal de Educação. **Parecer CME/JF nº 83/2021**. Juiz de Fora: SME/JF, 21 out. 2021c. Disponível em:

<https://www.pjf.mg.gov.br/conselhos/cme/publicacoes/arquivos/parecer83-2021.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Projeto Cadinho de Prosa**.

Disponível em: <https://sites.google.com/view/cadinho-de-prosa?pli=1>. 2021. Acesso em: out. 2022.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar**. YouTube. 23 fev. 2021. Disponível em:

<https://www.youtube.com/@anunciarSE-PJF/streams>. Acesso em: out. 2022.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Portal de Notícias. **Formações da SE no 1º semestre somam mais de 110 mil visualizações**. Juiz de Fora, 18 ago. 2021. Disponível em:

<https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=71995>. Acesso em: nov. 2022.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Portal de Notícias. **Secretaria de Educação promove Seminário em homenagem ao centenário de Paulo Freire**. Juiz de Fora, 13 set. 2021.

Disponível em:

[https://pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=72370#:~:text=No%20m%C3%AAs%20em%20que%20se,\(1921%2D2021\)%22](https://pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=72370#:~:text=No%20m%C3%AAs%20em%20que%20se,(1921%2D2021)%22). Acesso em: out. 2022.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 574-576.

SARMENTO, D. Construindo o Caminho Novo: mais uma etapa. **Cadernos para o professor**, Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. Juiz de Fora, n. 10, p.82-99, jun. 2000.

SCHEFFER, A. M. M.; ALCÂNTARA, Q. A.; MELO, T. T. M. Janelas literárias e as narrativas das crianças: uma proposta pedagógica no contexto de formação docente em tempos de pandemia. **Cadernos para o professor**. Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. Juiz de Fora, ano XXVII, n. 40, 2020.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente**: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia. Brasília, DF: UNESCO/CAPES, 2010. (Relatório. Documento interno).

SILVA, R. P. Definindo o paradigma das TICs e seu diálogo com a divisão global digital. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 6, n. 1, p. 68-85, jan./jul. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/1771/1560>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, PR: Eduel, 2004. p. 81-104.

TRIVIÑOS, A. N. S. Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis, vol. IV. **Bases Teórico Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais**. 2. ed. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a Covid-19**. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-contr-o-aumento-das>. Acesso em: abril. 2023.

VIRGÍNIO, A. Educação, desigualdade e Covid-19. In: **Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS**. [S.l.], 18 de abr. de 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ifch/index.php/br/educacao-desigualdade-e-covid-19>. Acesso em: 1º jul. de 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.