ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

MÁRCIA CRISTINA NEVES VOGES

A TRANSPOSIÇÃO DO ENSINO PRESENCIAL PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL SOB O ENFOQUE ERGO-DIALÓGICO: DRAMÁTICAS DE USOS DE SI E EXCEDENTE DE VISÃO DO PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO PÚBLICO

Porto Alegre
2023

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*

Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

MÁRCIA CRISTINA NEVES VOGES

A TRANSPOSIÇÃO DO ENSINO PRESENCIAL PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL SOB O ENFOQUE ERGO-DIALÓGICO: DRAMÁTICAS DE USOS DE SI E EXCEDENTE DE VISÃO DO PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO PÚBLICO

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Letras ao Programa de Pós-Graduação em Letras, na Área de Concentração em Linguística, na Linha de Pesquisa Teorias e Uso da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Corrêa di Fanti

Porto Alegre
2023

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Agradeço a todas pessoas que perpassaram a minha vida nesses quatro anos. Aagradeço imensamente toda força e apoio. Do mesmo modo, ofereço a minha gratidão:

A Deus, por ser minha luz e guia nos momentos de difíceis decisões.

Ao meu querido filho, Inácio, que me dirigiu tantas palavras de força, pela parceria e compreensão da minha presença-ausência em todos esses anos. Filho, saibas que nada nessa vida é em vão, principalmente se o investimento for o amor.

Ao meu amado esposo, João Batista Voges, companheiro de todas as horas, inclusive das que deixei de existir para nós três; por ter sempre apoiado meus estudos e por mais uma vez ter resistido, bravamente, a essa travessia: juntos passamos pela graduação, mestrado e doutorado. Tudo isso enfrentamos unidos pelo mesmo ideal: o amor pela família que construímos e por tudo que desejamos ainda realizar juntos.

Ao Pupi, meu cãopanheiro, pelo seu incomparável amor.

À minha mãe, Dolores, por ter sido exemplo de como se deve agir diante das adversidades; exemplo de resistência, doação e amor.

Ao meu pai, Dario, que, de outro plano, continua sendo o meu exemplo na fé e fonte da força inabalável que carrego comigo. Pai, tenho certeza do sorriso estampado em teu rosto se eu tivesse a oportunidade de te dizer que a "*filha do pedreiro vai ser doutora*".

Ao meu irmão Paulo Gilberto, o 'cara' que estudava muito e me fez, desde muito cedo, compreender o quão grandioso era o universo do saber; e, que, agora, de outro plano, celebra comigo este momento.

Ao meu irmão José Roberto, pela forte parceria nesta vida.

À minha amada sobrinha-neta, Lívia, que está para chegar no ano desta defesa, por me fazer acreditar, tão pequenina, que tudo é possível diante da grandeza do infinito; espero que teu avô e meu irmão, Paulo Gilberto, de onde estiver sempre te motive a estudar tanto quanto me motivou.

À minha sogra, cunhado, cunhadas, sobrinho(a)s e outras tantas amizades que tenho pelas palavras de força e pela torcida para que eu vencesse essa etapa.

Às queridas amigas, Maria Alzira e Lucy Baptista, que, ainda no mestrado, me impulsionaram a fazer o Doutorado e por acreditarem ser possível que eu fosse além.

À diretora Renata Farias da Escola Simões Lopes Neto, pela amorosidade durante o tempo que lecionei na escola e todo o apoio dispensado para que me tornasse uma professora pesquisadora.

Às pessoas que estavam na linha de frente nas escolas participantes deste estudo, a minha gratidão infinita pela acolhida e permissão para que esta tese se realizasse.

Aos participantes desta pesquisa, as duas professoras e aos dois professores, gratidão por aceitarem o desafio de falar sobre si e pela potente presença que representam para este estudo.

À professora, Marlene Teixeira, que acendeu a chama da pesquisa nos tempos da graduação e que, desde então, mesmo estando em outro plano, continua a iluminar minha vida acadêmica.

Às professoras participantes da banca, Ananyr, Bettina, Maria Alzira e Vanessa pela leitura atenta e pela riqueza das contribuições que impulsionaram a finalização desta tese e que aceitaram compor a banca final.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Letras/Linguística e Pós-Graduação em Educação, que fizeram parte da minha trajetória na PUCRS, pelas interlocuções singulares e grandiosas nas disciplinas ministradas e por apontarem horizontes por meio de palavras.

À querida colega de doutorado e de profissão, Luciane Alves Branco, pela generosidade, força e carinho presente nas palavras e por ser uma grande expectadora deste trabalho.

Aos colegas do Doutorado e ao Grupo GenTe, aos que sempre me dirigiram palavras carregadas de incentivo e coragem.

À Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, por permitir que as escolas estaduais possam ser ventres para geração de pesquisas que contribuam com a qualidade da educação do nosso país.

À PUCRS, pela grandiosidade do pertencimento que pude desfrutar nestes quatro anos.

À Capes, pela concessão da bolsa de estudos, tornando possível a construção desta tese.

À minha querida amiga, Giselle Fetter, pela motivação incansável para que eu entrasse no Doutorado, pelo apoio e força desde o início até o final dos meus estudos; pelos questionamentos instigantes e criteriosos como revisora desta tese; pela amizade que transcendeu a distância.

À minha querida orientadora, Maria da Glória Di Fanti, pelo aceite diante das minhas escolhas no Doutorado, pela presença amorosa nos embates que tive nessa trajetória; pela

confiança e leitura atenta; pelas contribuições que iluminaram esta tese. Foi um privilégio tê-la como orientadora!

Muito obrigada!

RESUMO

Este estudo problematiza a complexidade da atividade docente ao propor reflexões sobre o trabalho presencial, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e as dramáticas de usos de si enfrentados pelos professores da educação básica pública na pandemia provocada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), causador da COVID-19, em 2020. Assim, exploramos a linguagem e o trabalho na pandemia, que perpassa interfaces postuladas pelas teorias desenvolvidas pelo Círculo de Bakhtin e pelos estudos e pesquisas realizados pela ergologia. Nessa seara, formulamos a seguinte pergunta de pesquisa: que aspectos valorativos da profissão docente emergem das verbalizações dos professores sobre a transposição do ensino presencial para o ERE e podem dar indícios de ressignificação de si diante da atividade profissional? O objetivo geral desta pesquisa, por sua vez, é dar voz aos professores sobre a sua atividade de trabalho pela ótica das experiências no ERE e, a partir de vivências reais, trazer para o debate reflexos e refrações que possam contribuir para a compreensão da profissão docente no período pandêmico e futuras reelaborações profissionais de si – dos professores. Tal objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos: a) investigar o impacto da pandemia de COVID-19 na atividade de trabalho do professor da educação básica pública, com vistas a problematizar os impasses enfrentados na transposição do ensino presencial para o ERE; b) identificar relações dialógicas e aspectos da atividade industriosa dos professores, entre o fazer e o ser, sob a tensão da transposição do ensino presencial para o ERE e suas implicações, seja no uso das tecnologias e na adaptação ao novo formato de ensino, seja nos desafios pessoais e/ou impostos pelas instituições educacionais e sanitárias; c) verificar as dramáticas de usos de si em face do trabalho do professor no desenvolvimento das competências e habilidades essenciais dos estudantes no período do ERE, considerando os entrechoques e tensionamentos com o que está prescrito. Para o desenvolvimento dos objetivos, baseamo-nos na perspectiva dialógica da linguagem e na abordagem ergológica do trabalho de modo a contemplar as manifestações de linguagem em articulação com as práticas laborais. Essa fundamentação teórico-metodológica, respaldada no enfoque ergo-dialógico, além de proporcionar o acesso à singularidade da atividade humana de trabalho pela ergologia, pressupõe, à luz da teoria bakhtiniana, que o encontro de dois centros de valores — o eu e outro —, repletos de suas experiências e historicidades, com distintos modos de compreensão da vida, engendra-se no horizonte social que os rodeia e no universo em que se inserem. Assim, esses centros de valores, ainda que se aproximem, serão sempre diferentes. Do ponto de vista metodológico, para a realização desta investigação, foram feitas entrevistas individuais, compostas por dez questões, com quatro professores, via ferramenta de comunicação por vídeo Google Meet. Os sujeitos de nossa pesquisa são, portanto, quatro professores da educação básica pública que, especificamente, lecionam a disciplina de Língua Portuguesa em escolas estaduais sediadas na capital do estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. A tese defendida neste trabalho é de que os diferentes usos de si do professor (por si e pelo outro) potencializaram o excedente de visão nas reelaborações e ressignificações de si próprio e da profissão docente, tendo em vista o trabalho exercido em *home office* no contexto pandêmico. Como resultados da investigação, entendemos que o processo de transposição da prática docente presencial para um ambiente de ensino remoto reverberou construções dialógicas fundamentais para que possamos compreender como se deu o trabalho de ensinar no contexto pandêmico, já que, nas verbalizações, essas construções refletem e refratam reelaborações e ressignificações laborais dos professores, bem como dão direcionamentos para (trans)formar o ofício do ser professor para as novas gerações.

Palavras-chave: Atividade docente. Ensino Remoto Emergencial. Dramáticas de usos de si. Excedente de visão. Círculo de Bakhtin. Ergologia.

ABSTRACT

This study discusses the complexity of the teaching activity by proposing reflections on face-to-face work, emergency remote teaching (ERE in portuguese) and the dramatics of the use of self faced by teachers of public education during the COVID-19 pandemic (SARS-CoV-2), in 2020. Thus, this doctoral research explores language and work in the pandemic context, which intertwine the interfaces postulated by Bakhtin Circle's theories and by the ergological studies. Based on these principles, the reasearch question is: what are the evaluative aspects of the teaching profession that emerge from teachers' verbalizations about the transposition of face-to-face teaching to ERE and that can reveal the resignification of themselves related to the professional activity? The main objective of the present study is to give voice to teachers about the teaching activity from the perspective of experiences in the ERE, and from these experiences propose reflections and refractions that can contribute to the understanding of the profession in the pandemic context and of future professional re-elaborations of themselves - of teachers. This objective unfolds into the following specific objectives: a) to investigate the impact of COVID-19 pandemic in teachers of public education in order to bring to discussion the impasses faced during the transposition of face-to-face teaching to ERE; b) identify the dialogic relations and the aspects of industrious activity of teachers, between doing and being, under the tension of the transposition from face-to-face teaching to ERE and its implications in the use of technologies and in the adaptation to the new teaching modality, or in personal challenges and/or in the imposed by educational and health institutions; c) verify the dramatics of the use of self in the face of teacher's activities in the development of students' essential skills and abilities during the ERE context, considering the clashes and tensions with what is prescribed. For the elaboration of these objectives, this study is based on the dialogical perspective of language and on the ergological approach to work in order to contemplate language manifestations in interaction with work practices. This theoretical-methodological basis, supported by the ergo-dialogical approach, in addition to providing access to the uniqueness of human work activity through ergology, entails, in the light of Bakhtinian theory, that the meeting of two value centers — the self and the other — , filled with experiences and historicities, and different ways of life understandings, is engendered in the social horizon that surrounds them and in the universe in which they are inserted. Therefore, these value centers, even if they are close, will always be different. From a methodological perspective, individual interviews consisting of ten questions were conducted with four teachers through Google Meet. The subjects of this research are, therefore, four teachers of public education who teach specifically Portuguese in state schools in the capital of Rio Grande do Sul, Porto Alegre. The thesis defended is that the different uses of teacher's self (by themselves and by the other) intensify the excess of seeing in the re-elaborations and resignifications of themselves and of the teaching profession, considering the work performed in home office during the pandemic context. As a result of this investigation, it is understood that the process of the transposition from face-to-face teaching to a remote teaching environment reverberated substantial dialogic constructions that allow to comprehend how the teaching work in the pandemic context took place, since in the verbalizations these constructions reflect and refract the teachers' work re-elaborations and resignifications, as well as provide paths to (trans)form the teaching for new generations to come.

Keywords: Teaching work; Emergency remote teaching; Dramatics of the use of self; Excess of seeing; Bakhtin Circle; Ergology.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – Percurso documental da educação no Brasil..... 96
Quadro 1 – Proposições ergológicas para o debate de normas e valores..... 65
Quadro 2 – Entrevistas e Entrevistados..... 109
Quadro 3 – Síntese metodológica..... 115
Quadro 4 – Relação entre perguntas da entrevista e enunciados-resposta..... 117
Quadro 5 – Perguntas, sujeitos de pesquisa e recortes..... 117

LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEd/RS	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FIEO	Fundação Instituto de Ensino para Osasco
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MPs	Medidas Provisórias
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS 10

1 CAMINHOS PARA ENTENDER O TRABALHO DOCENTE SOB O ENFOQUE ERGO-DIALÓGICO: TESSITURAS POSSÍVEIS..... 29
1.1 PRESSUPOSTOS BAKHTINIANOS DA LINGUAGEM..... 29
1.1.1 Enunciado concreto: uma questão de interação social..... 32
1.1.2 Signo ideológico: uma questão de construção de sentidos 39
1.1.3 Ato responsável: uma questão de espaço e tempo..... 45
1.2 PERSPECTIVA ERGOLÓGICA DO TRABALHO 53
1.2.1 Ergologia e a relação com a atividade de trabalho..... 53
1.2.2 Usos de si, *corpo-si* e dramáticas do uso de si 58
1.2.3 Debate de normas, renormalizações e invisibilidades..... 64

2 O TRABALHO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: DOCÊNCIA, PRESCRIÇÕES, NORMAS E RENORMALIZAÇÕES..... 71
2.1 DIÁLOGOS SOBRE O (MAL)ESTAR DOCENTE NA PANDEMIA DO SÉCULO XXI 71
2.1.1 Trabalho docente em *home office* na pandemia 71
2.1.2 Trabalho docente na educação pública e a relação com as tecnologias na pandemia... 75
2.1.3 O trabalho docente e a (des)valoração de si na pandemia..... 81
2.2 PROFISSÃO DOCENTE E AS REGULAMENTAÇÕES LEGAIS NA PANDEMIA.. 87
2.2.1 Prescrições e percursos: do ensino presencial ao remoto..... 88
2.2.2 Vozes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)..... 93
2.2.3 Pareceres e portarias no contexto escolar a partir do início da pandemia..... 97

3 TRABALHO DOCENTE EM ANÁLISE: RELAÇÕES ERGO-DIALÓGICAS E TESSITURAS DISCURSIVAS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL..... 104
3.1 ENTRELAÇAMENTOS NO DISCURSO DOCENTE: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... 104
3.2 USOS DE SI E EXCEDENTE DE VISÃO: O EU, O OUTRO E O TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA 116
3.2.1 A atividade docente e seus embates no início da pandemia: transposição do ensino presencial para o ERE..... 119
3.2.2 A atividade docente em *home office*: o aqui e o agora do trabalho realizado em casa.. 189
3.3 DISCURSO E TRABALHO EM PERSPECTIVA DIALÓGICA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS..... 239
3.3.1 Aspectos do trabalho remoto docente 243
3.3.2 Aspectos quanto ao uso das tecnologias 245
3.3.3 Aspectos quanto ao excedente de visão 246

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 250
REFERÊNCIAS..... 256
ANEXO A – ENTREVISTA COM OS DOCENTES..... 267
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... 269
ANEXO C – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS GRAVADAS.... 272

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pandemia de COVID-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, ao provocar uma crise sanitária mundial em 2020, iniciada na cidade de Wuhan, na China, exigiu que a humanidade se isolasse física e socialmente na tentativa de conter a disseminação do vírus pelo alto índice de contágio entre as pessoas. A mudança repentina e inesperada na rotina da população conduziu uma grande parcela de trabalhadores à realização de seus trabalhos em *home office*, ou seja, as suas casas passaram a ser seus escritórios, consultórios, salas de aula, ateliês etc.

Nessa linha, a área da educação foi marcada por mudanças significativas. Em meados de março de 2020, da educação infantil à pós-graduação, estudantes e professores estiveram no centro dessas mudanças e tiveram de enfrentar o desafio do ensino remoto emergencial (ERE), estudar e trabalhar em *home office*. De fato, não só as aulas da educação básica pública sofreram impacto com a chegada da pandemia; cada um dos níveis da educação foi entrecruzado pelas exigências advindas das prescrições que regularam o isolamento social e os cuidados para que não aumentasse a disseminação do vírus.

Diante desse cenário, a partir de uma realidade que apontava para um horizonte opaco em relação ao futuro, como professora da escola pública estadual e doutoranda, pesquisadora da atividade docente, fez-se necessário, frente ao contexto pandêmico, que fosse ajustado o rumo do projeto de tese que estava em andamento. Ao vivenciar na prática docente todos os percalços pelos quais a instituição escolar pública passava, mudar a rota da investigação foi preciso. Nessa perspectiva, passo a entrelaçar nesta pesquisa uma trajetória pessoal como professora do nível básico, estudante e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação de Letras/Linguística da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). No início dos estudos, em 2019, o intuito era investigar, na instância da sala de aula presencial, o trabalho do professor que obteve a sua formação via Educação a Distância (EaD). Contudo, não foi possível manter-me inerte às vozes que ecoavam sobre os reflexos da pandemia no cenário escolar.

Como ignorar a ressonância de vozes que entoavam desafios, incertezas, medo e pânico, estando inserida na escola pública como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II? Como não ser afetada pela própria experiência: na Universidade, doutoranda em fase de construção do projeto de pesquisa; em casa, com o filho tendo aulas on-line e com o marido em atividade *home office* por força da pandemia? Não considerar esse cenário seria abdicar da possibilidade de contribuir para a constituição da história do cenário educativo e de abrir espaço para o diálogo sobre o trabalho dos professores nesse contexto pandêmico. Por

esses vieses, entende-se que esta pesquisa traz em sua nascente investimentos e ressignificações não só pela mudança da rota inicial, mas pela trajetória empreendida durante a pandemia.

O contexto pandêmico envolveu todas as classes sociais e, dada a disseminação e o contágio estarem inicialmente sem controle, a incidência da doença aumentava o número de mortes a cada dia. Questões adversas, como a falta de vacinas, de leitos em hospitais, de profissionais habilitados para atender à população, de remédio específicos e, até mesmo, de materiais e instrumentos de trabalho da área da saúde capazes de salvar vidas, estavam escassos devido à grande demanda de pessoas contaminadas. À medida que se desdobravam esses eventos, principalmente a falta de vacinas tanto em âmbito mundial, no início, quanto em âmbito nacional, juntava-se a ausência de leitos para atender aos casos críticos da doença, agravados pela falta de políticas públicas imediatas e efetivas no país naquele momento. Diante disso, se atravessaram e se interpuseram decisões, pareceres e normativas que atingiram diversos campos do trabalho, sendo que o percurso da atividade docente foi um dos mais afetados. Haja vista a disseminação e as altas taxas de contaminação e o crescente número de mortes no país pela COVID-19, os governos conduziram o ensino presencial a mudar a rota e, em meados de março de 2020, as escolas foram obrigadas a fecharem as suas portas, e o ensino passou a ser ofertado de forma remota, ou seja, a comunidade escolar ficou distante fisicamente da escola. Assim, de um dia para o outro, ocorreu a transposição dos níveis de ensino, passando do presencial para o posteriormente chamado de Ensino Remoto Emergencial.

A deliberação do então ministro da educação, Abraham Weintraub, em 17 de março de 2020, expediu a Portaria nº 343 (BRASIL, 2020) e marcou a abertura de um novo panorama para a educação nacional. Coube a Weintraub deliberar sobre o fechamento das escolas e autorizar a substituição das aulas presenciais por aulas que fossem realizadas de forma remota e durante o período em que essa instabilidade sanitária no país durasse. A partir de algumas ações do ministro, os estudantes passaram a receber materiais de auxílio, seja por meios digitais (WhatsApp, e-mail) , seja por quaisquer outras vias (diretamente na escola), para a continuidade dos estudos e para aliviar a lacuna do tempo ocioso em casa, à medida que esperavam pelo retorno à escola de forma presencial. Na época, quando essa Portaria foi expedida, acreditava-se que apenas quinze dias, ou em torno disso, seriam suficientes para que o afastamento da população das vias públicas colaborasse para o desaparecimento do vírus que circulava no país de forma violenta.

Motivados em colaborar com a contenção da propagação da COVID-19 e pela ilusão da brevidade no deslocamento de suas aulas para a própria casa, os professores de todas as modalidades de ensino passaram a enfrentar realidades contundentes, das quais destacamos: a

modificação radical e repentina no formato de oferta das aulas, as quais passaram a ocorrer geograficamente distantes da escola; a adequação à não presencialidade e às novas demandas provocadas pela ausência física do estudante e do próprio professor no contexto escolar presencial; o enfrentamento das habilidades quanto ao uso das tecnologias; e o medo com o iminente contágio do vírus e as suas consequências.

Nesse período pandêmico inicial de adaptação da escola, ao qual chamamos, nesta pesquisa, de *transposição do presencial* para o ERE, apesar do engajamento e da motivação dos professores, brotaram incertezas para projetar o futuro frente às novas rotinas de trabalho, às suas imprecisas e imprevistas demandas e aos embates particulares e sociais. Os professores e estudantes também tiveram de reconhecer que a migração de aulas das escolas para as suas casas era somente uma partícula das adversidades que assolariam a humanidade em decorrência da contaminação pelo coronavírus.

Na esteira das novas experiências vivenciadas pelos docentes abruptamente transportados para o ensino remoto emergencial, a não presencialidade fez com que esses educadores ressignificassem a realidade incomum à lógica habitual do trabalho desempenhado ao longo de suas carreiras. Em outras palavras, a sala de aula presencial e a materialização da constância semiótica do professor frente à turma deixaram de ser a única opção, uma vez que as atividades deveriam ser realizadas a partir de investimentos de *si*, fazendo emergir novos modos de agir, aos quais eles mesmos tiveram que manejar para atender aos estudantes, apesar de estarem sob o controle das prescrições sobre o seu trabalho e sobre as suas instituições de vínculo.

Quanto ao cenário construído na não presencialidade, ou no não lugar (AUGÉ, 2005), materializada à luz de vivências experimentadas no contexto pandêmico, é preciso esclarecer um ponto importante sobre a inserção do ERE. Essa modalidade de ensino não consiste somente em transpor as aulas para a modalidade da Educação a Distância (EaD), mesmo que haja a mediação dos professores e, em muitos casos, o uso de ferramentas e de dispositivos acessados através da internet, tal como oferta a EaD. É, nesse sentido, que o ERE se diferencia da EaD, posto que o uso dessa terminologia abarca uma modalidade de ensino com especificidades já reconhecidas pelas diretrizes e pelas normatizações do sistema de educação nacional. Conforme nos explica Behar (2020, n. p.), a EaD é uma modalidade educacional que "[...] possui um modo de funcionamento com uma concepção didático-pedagógica própria.". Nessa modalidade educacional, há uma organização estabelecida para a mediação de conteúdos, que ocorre entre tutores, professores e alunos. Considerando a arquitetura própria da EaD, as semelhanças com essa modalidade, decorrentes do uso das ferramentas e do uso de dispositivos on-line,

contribuíram para a popularização do ERE no meio educacional, pelo menos, por algum tempo.

Seguindo nessa linha, Behar (2020, n. p.) esclarece que a nomenclatura Ensino Remoto Emergencial (ERE) abrange o trabalho docente exercido durante o período de isolamento social. Segundo a autora, esse termo compreende "[...] a aula que ocorre num tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com videoaula, aula expositiva por sistema de webconferência, e as atividades seguem durante a semana no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de forma assíncrona." (BEHAR, 2020, n. p.). O ERE não é uma modalidade de ensino, como o próprio nome já diz, mas é de caráter imediato e emergencial, pois os conteúdos são criados e mediados pelos professores que atuavam prioritariamente em aulas presenciais na educação básica pública distante das plataformas de ensino.

Diante de tais definições, é possível compreender o caráter desafiador de lecionar na própria casa, além dos possíveis entrechoques que esse modo de realizar a atividade *aula* trouxe para a profissão docente e para os processos formativos gerenciados pelo professor. Podemos também citar a preocupação com a manutenção de alunos motivados e conectados com as aulas na modalidade síncrona – on-line – e com a qualidade nas entregas para aqueles sem recurso de internet que recebiam as atividades assincronamente na escola e/ou pelos dispositivos de conversa e, não menos importante, com o seu futuro no pós-pandemia quanto à profissão.

Com o avançar dos meses, a difícil contenção da contaminação e, ainda, em meio às indefinições sobre como expressar o trabalho realizado pelos professores na pandemia, esses profissionais vivenciaram experiências singulares no exercício da profissão via ensino remoto. Os desafios impostos aos professores se juntam às práticas advindas de embates historicamente vividos na profissão e acentuados nesse período, como a precarização laboral, a vulnerabilidade social na qual muitos dos seus estudantes estão inseridos e a falta de sensibilidade governamental com discursos de superação de caráter meritório (FERRARO, 2022) no tratamento com o professor e na referência ao trabalho docente realizado na pandemia.

A reelaboração das estratégias de ensino, a revisão das próprias habilidades e competências e a superação na (auto)inclusão no uso das tecnologias – um sujeito em constante aprimoramento – e no planejamento de suas atividades enfatizam um percurso profissional docente que vai além de adentrar somente espaços que compreendam a análise do agir docente, de seus gestos profissionais e/ou análise de suas verbalizações, mas ultrapassa o caráter histórico e social da condição humana do ser professor bem como dos investimentos que faz de *si* em relação ao outro.

Na perspectiva desta pesquisa, interessa-nos não só o meio dialogizado no qual a docência se realiza na pandemia, mas os possíveis discursos afetados por ela e que perpassam

as condições humanas de trabalho em um cronotopo (espaço-tempo) marcado por uma crise de saúde pública mundial que reitera, na vida desse profissional, a aceitação da realidade, a indução à resignação e a resiliência (FERRARO, 2022) frente às condições de trabalho vigentes. Dessa maneira, deparamo-nos com educadores que estiveram distantes geográfica e socialmente dos seus alunos durante um longo período de tempo na pandemia. Por essa razão, no processo de transposição do ensino presencial para o ERE, o professor não mais se vale somente do corpo, da voz e da presença de *si* na sala de aula, mas passa a compor novos vieses para o exercício da função com vistas ao perceptível desgaste humano diante das exigências profissionais incorporadas ao cotidiano.

A pandemia possibilitou experiências singulares aos professores, pois estes foram desafiados a reelaborar estratégias de ensino, rever habilidades e competências normatizadas pelas práticas habituais do ensino presencial, superar a (auto)inclusão no uso das tecnologias, bem como abarcar um planejamento mais disruptivo e gamificado[1] em suas atividades. Tendo em vista todo esse processo, ensejamos ampliar e aprofundar discussões acerca dessas reflexões sobre o trabalho docente, no âmbito da educação básica pública, que perpassam por desgastes físicos, emocionais, investimento e ressignificação de si e a reorganização da própria prática, fatores estes interpostos como desafios no ensino remoto emergencial.

Diante disso, formulamos a seguinte pergunta de pesquisa: Que aspectos valorativos da profissão docente emergem das verbalizações dos professores sobre a transposição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial que podem dar indícios de ressignificação de si frente à atividade profissional? Propomo-nos igualmente a responder às seguintes questões:

a) que acentos axiológicos estão presentes na voz dos professores e remetem às dramáticas de usos de si em relação à transposição do ensino presencial para o ensino remoto?
b) que relações dialógicas emergem da atividade industriosa do professor frente ao desafio imposto pelo ensino remoto emergencial?
c) que dramáticas de usos de si são evidenciadas na voz dos professores no que se refere à sua atuação no desenvolvimento das competências e habilidades essenciais dos estudantes no período pandêmico considerando os entrechoques com o que está prescrito?

[1] Segundo Zicherman (2011, p. 16), gamificação é o "processo de utilizar o pensamento e as mecânicas dos games para envolver usuários e resolver problemas".

Assim, diante dos embates enfrentados pelos professores, o objetivo geral desta pesquisa é dar voz aos professores sobre a sua atividade de trabalho pela ótica das experiências no ERE e, a partir de vivências reais, trazer para o debate reflexos e refrações que possam contribuir para a compreensão da profissão docente no período pandêmico e futuras reelaborações profissionais de si – dos professores.

Complementarmente, elaboramos os seguintes objetivos específicos:

a) investigar o impacto da pandemia de COVID-19 na atividade de trabalho do professor da educação básica pública, com vistas a problematizar os impasses enfrentados na transposição do ensino presencial para o ERE;
b) identificar relações dialógicas e aspectos da atividade industriosa dos professores, entre o fazer e o ser, sob a tensão da transposição do ensino presencial para o ERE e suas implicações, seja no uso das tecnologias e na adaptação ao novo formato de ensino, seja nos desafios pessoais e/ou impostos pelas instituições educacionais e sanitárias;
c) verificar as dramáticas de usos de si em face do trabalho do professor no desenvolvimento das competências e habilidades essenciais dos estudantes no período do ERE, considerando os entrechoques e tensionamentos com o que está prescrito.

Para o desenvolvimento da pesquisa, respaldamo-nos no enfoque ergo-dialógico, cujos procedimentos de investigação contemplam aspectos teóricos e analíticos. Como *teóricos*, referimo-nos à fundamentação em obras vinculadas à perspectiva dialógica da linguagem e à abordagem ergológica do trabalho, que dão subsídios *analíticos* para investigarmos as manifestações de linguagem em articulação com as práticas laborais. Esses procedimentos, além de proporcionarem o acesso à singularidade da atividade humana de trabalho pela ergologia, pressupõem, a partir da teoria bakhtiniana, que o encontro de duas pessoas nunca é apenas a reunião de dois seres apáticos nem neutros em relação ao mundo, mas de dois centros de valores – o eu e o outro –, repletos de suas experiências e historicidades, com distintos modos de compreensão da vida, que se engendram no horizonte social que os rodeia e no universo em que se inserem. Assim, esses centros de valor, ainda que se aproximem, serão sempre diferentes.

Postulamos que a docência é um trabalho de reciprocidade. Desse modo, apoiamo-nos na teoria bakhtiniana para trilharmos possíveis caminhos para a resolução de nossas indagações como sujeitos docentes-pesquisadores em relação aos sujeitos docentes-pesquisados. Entendemos que os saberes docentes se desenvolvem entre a teoria e a prática e se constroem

no decorrer de sua atividade laboral a partir das especificidades das relações com a turma, o ambiente escolar, a equipe diretiva, as instâncias públicas (municipal, estadual, federativa) ou privadas, a legislação educacional brasileira, entre outros fatores imprevisíveis na atividade humana, que é viva e dialógica.

Nesse entrelaçamento de vozes na escola, compreendemos que os professores do Ensino Fundamental II e Médio, em qualquer uma das áreas do conhecimento propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo quatro áreas para o Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas) e quatro áreas para o Ensino Médio, 1º, 2º e 3º anos, (Linguagens e suas Tecnologias – Língua Portuguesa, Matemática e suas Tecnologias – Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas Sociais e Aplicadas) lidam com os saberes teóricos que dialogam com a sua prática. Por isso, ao buscar delimitar alguns critérios na seleção dos docentes que integraram nossa investigação, esclarecemos que nossa opção pela área das linguagens, mais precisamente, pela escolha por professores de Língua Portuguesa de escolas públicas tem em vista que essa disciplina, diante dos princípios e pressupostos da BNCC, abarca as práticas de linguagem, a oralidade, leitura/escuta, a produção (escrita e multissemiótica) e a análise linguística/semiótica "[...] que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses" (BNCC, 2018, p. 71). Diante do que preconiza a BNCC, entendemos que os requisitos para as práticas de linguagem são um diferencial, pois exigem do professor demandas extensivas de trabalho, impondo-o uma rotina que exige um olhar atento na preparação de aulas e na correção das atividades. Já a escolha pelas escolas públicas justifica-se pelo fato de as escolas privadas, em função da cobrança de mensalidades, possuírem, de modo geral, maiores aportes financeiros, que, por sua vez, contribuíram para que, com a chegada da pandemia, "[...] as instituições privadas investi[ssem] no uso de plataformas de aula online, enquanto as públicas se viram obrigadas a paralisar suas atividades por falta de verba" (TIUSSO; CARRARA; VICTORIO, 2021). Assim sendo, percebemos que a pandemia trouxe dificuldades para o exercício da docência nas escolas tanto públicas quanto privadas. Contudo, as instituições públicas, além de dependerem de verbas dos governos municipais, estaduais e federais, são marcadas por uma maior desigualdade social, que se agravou no período pandêmico.

Desse modo, estipulamos os seguintes critérios de seleção dos docentes participantes da pesquisa: i) lecionar em escolas da Rede Pública Estadual de Porto Alegre (RS); ii) ser professor de Língua Portuguesa; iii) lecionar nas etapas do Ensino Fundamental II (Anos Finais) e do Ensino Médio da educação básica pública; e iv) ter vivenciado efetivamente a docência em

Língua Portuguesa no período de Ensino Remoto Emergencial na escola pública estadual. As etapas escolhidas para esta pesquisa compreendem o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, posto que requerem a formação docente em licenciatura; nesse caso, o professor deve ser graduado em Letras, pois as licenciaturas preparam para lecionar disciplinas específicas, ao passo que a etapa da Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) requerem um profissional formado em Pedagogia.

Dados os critérios elencados, foram selecionados 4 (quatro) professores da educação básica pública que, especificamente, lecionam a disciplina de Língua Portuguesa em escolas estaduais sediadas em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, Brasil. Com os professores foram realizadas entrevistas via ferramenta de comunicação por vídeo *Google Meet*. Entendemos que, ao incorporar entrevistas feitas com professores que lecionaram na pandemia e seus relatos reais de trabalho, realizados *in loco* no ERE, é possível trazer contribuições profícuas para o campo de estudos ao qual esta pesquisa se insere. É importante destacar que as entrevistas não foram feitas durante a pandemia, mas após a volta às aulas presenciais, entre março e abril de 2022, quando esses profissionais não mais atuavam no ensino remoto e já teriam retornado em sua totalidade ao ensino presencial. Além disso, ressaltamos que o desenvolvimento do projeto de tese e os respectivos trâmites em Comitês de Ética, apropriados para que pudéssemos empreendê-lo, foram efetuados durante o período de atuação docente no ERE.

Na realização das tarefas de trabalho, o docente está envolvido em experiências de mundo e de vida pelas relações dialógicas estabelecidas entre o individual, o coletivo e a (auto)inclusão nas tecnologias – ações que, como pesquisadores, vemos como um campo fértil para investirmos esta pesquisa. Percebemos, na transposição do ensino presencial para o ERE, uma oportunidade para desenvolver esta pesquisa e embasá-la em teorias que abarcam linguagem e trabalho e, assim, abrir um espaço de fala para os professores que estiveram no *front*, além de ouvir o que esses profissionais têm para dizer sobre a atuação docente no contexto pandêmico de ensino.

A opção pela realização de entrevistas deve-se, principalmente, à possibilidade de proporcionar um maior desenvolvimento acerca das questões apresentadas, se comparada ao questionário, visto que oportunizam situações de interação entre pesquisador e pesquisados, abrindo, assim, um espaço maior para a verbalização. Segundo Rocha, Daher e Sant'anna (2004, p. 174), a entrevista se constitui como uma "nova situação de enunciação que reúne entrevistador e entrevistado, situada num certo tempo, num espaço determinado, revestida de um certo *ethos*, com objetivos e expectativas particulares" (ROCHA; DAHER; SANT'ANNA, 2004, p. 174). Elaboramos, nessa perspectiva, dez questões desencadeadoras da reflexão dos

professores participantes da pesquisa[2]. Para a análise dessas questões, consideramos os conceitos desenvolvidos pela teoria dialógica do discurso, segundo os preceitos do Círculo de Bakhtin, como enunciado concreto, ato responsável, acento de valor, signo ideológico e relações dialógicas, e pela abordagem ergológica, conforme os pressupostos de Yves Schwartz, como atividade de trabalho, norma e renormalização, dramáticas de usos de si, corpo-si e atividade docente, que fundamentam esta investigação.

Ao empreendermos este estudo, consideramos o discurso dos professores a partir de uma análise pelo ponto de vista ergo-dialógico. Essa postura analítica, respaldada na filosofia da linguagem e na ergologia, contempla a intrínseca relação entre a atividade de linguagem e a atividade de trabalho, bem como "a intrínseca relação entre contexto e vida particular" (SCHWARTZ, 2014, p. 254), o que pode ser observado na relação entre atividades docentes em salas de aulas físicas e, posteriormente, em casa, frente à máquina.

Desse modo, ao fazermos essa relação, entendemos que todo e qualquer ato de linguagem constitutivamente dialógico se dá em uma complexa relação dialogizada com o que é interno, mas, sobretudo, com o que é externo aos sujeitos. Diante disso, evidenciamos a relevância de pesquisarmos os dizeres dos professores que trabalharam ativamente na pandemia, tendo em vista o caráter social que a linguagem assume frente aos sujeitos e às suas interações.

O encontro entre essas teorias, proporcionado pela presente pesquisa, nos leva a esclarecer dois pontos importantes para querermos desenvolver esta investigação. O primeiro deles se refere ao viés translinguístico, que embasa a presença de interfaces desta pesquisa com os estudos do Círculo de Bakhtin e a Ergologia. Segundo Di Fanti (2012, p. 310),

> a translinguística se constrói [...] sem desconsiderar as relações lógicas, preocupa-se em observar a vida da linguagem, sua dinamicidade e caráter de novidade, o acontecimento, que permite a circulação de posições avaliativas de sujeitos situados histórico-socialmente e a permanente renovação de sentidos.

A partir da tessitura dialógica, os discursos são um constante movimentar de outros textos, de outros indivíduos, que se cruzam e que se confrontam, ainda que nada saibam um do outro. Os sujeitos "entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si. Eles se tocam no território comum, do pensamento comum." (BAKHTIN, 2016, p. 87).

O segundo ponto concerne à atividade humana, que permite nos distanciarmos da análise puramente linguística dos termos da língua, pois, conforme Bakhtin (2011, p. 322), "[...]

[2] Consultar Anexo A.

os elementos da língua dentro do sistema da língua ou dentro do ‘texto’ (no sentido rigorosamente linguístico) não podem entrar em relações dialógicas”. Ao estudarmos a filosofia da linguagem em Bakhtin, encontramos não um ser idealizado, mas um ser em um universo social vivo, no qual, como sujeito da enunciação, constitui-se pelo seu mundo interior e exterior.

Diante dessas reflexões, na posição de pesquisadores, propomo-nos a um estudo atento e minucioso dos textos de Bakhtin (2011, 2016, 2017, 2018, 2020) e dos demais membros do Círculo, mais especificamente Medviedév (2019) e Volóchinov (2017, 2019). Destacamos que os propósitos empreitados por Bakhtin e o Círculo não são uma ciência que se fecha ao estudo da linguagem, como um objeto restrito de análise, mas uma fonte geradora de outros discursos, que se integra como parte constitutiva do ser. Para o Círculo, o ser humano é o centro axiológico em permanente relação com valores de outros sujeitos que são, também, centros axiológicos. No entanto, um não ocupa o lugar do outro; há lugares diferentes para o eu e para o outro.

Nessa linha, entendemos que as interlocuções propostas entre as perspectivas da linguagem e do trabalho nos direcionam a essa interface dialógica da linguagem na atividade docente, que percebemos serem reveladoras de valorações e ideologias tanto já normatizadas por esse profissional quanto já reverberadas diante da práxis docente remota e emergencial. Por essa razão, não encontramos um sujeito acabado, mas, sim, em processo, em permanente devir, professores marcados por infinita incompletude, em uma relação responsiva entre o *eu* e um *eu-outro*. Além disso, o enfoque dialógico do Círculo nos norteia para uma realidade na qual a “vida do discurso” (BAKHTIN, 2017, p. 207) mostra-se em sua complexidade multifacetada, ao ser caracterizada pelos sujeitos trabalhadores.

A partir dessa perspectiva, este estudo considera que o professor, ao falar sobre a atividade docente, produzirá enunciados com valor ideológico sobre o modelo de trabalho remoto emergencial frente a uma coletividade que está distante de si. Para Volóchinov (2019, p. 249), a “[...] atividade coletiva só [é] possível mediante uma concordância mínima de ações e uma ideia mínima sobre um objetivo comum”. Entende-se que os signos que se apresentam nessa interação constituem enunciados que necessariamente expressam as posições sociais dos sujeitos, formadas sempre na relação dialógica plena com as palavras do outro e acentuadas de valor por natureza.

De fato, ao olharmos por essa perspectiva, não há como ignorar as situações adversas em que esse professor está inserido e as imbricações de sua atividade, não só de trabalho que, consequentemente, foram intensificadas na pandemia, mas também de questões pessoais possivelmente suprimidas e/ou alteradas diante do contexto social/sanitário que se apresenta. Desse modo, como sujeitos imbricados no problema epidemiológico-crítico-social que envolve

contextos singulares de vida, evidenciamos que há um campo fértil para pesquisas no âmbito discursivo, que abarca a vida social e a individual desses docentes. Entendemos que, ao falar de si e sobre a experiência profissional no ensino remoto com o outro – o aluno, a escola, a equipe diretiva, os colegas de profissão –, o professor poderá enunciar importantes verbalizações que refletem e refratam a vivência real da docência no isolamento sob os holofotes das tecnologias. Uma pesquisa centrada na linguagem e no trabalho, na relação interpessoal do eu-outro e no evento do ser professor faz-se necessária para que diálogos profícuos sejam abertos sobre o que é ensinar diante de um cenário pandêmico desafiador. Posto que este estudo é desenvolvido por uma estudante de linguística e professora da educação básica pública, com experiência na educação pública e privada, atuante na escola pública durante a pandemia, entende-se que o entrelaçamento de si entre ser professora e ser pesquisadora (doutoranda) possibilita reconhecer, de fato, o trabalho do professor brasileiro, a partir das vozes emergentes da educação pública as quais privilegiamos nesta pesquisa.

Ao primar pelo estudo da presença da (inter)subjetividade no desempenho da atividade humana do ponto de vista da abordagem ergológica (SCHWARTZ, 2016), descarta-se que a ação humana seja constituída de atos repetitivos ou de simples execuções de tarefas. Para Schwartz (2016), trabalhar não é se alienar. Nesse sentido, consideramos as palavras de Schwartz e Durrive (2015, p. 156, grifo dos autores) sobre a relação do sujeito com o uso da máquina e a automatização dos processos no trabalho, ao afirmarem que, mesmo frente às máquinas, "[...] não se pode negar: o raciocínio a respeito do trabalho não tem nenhum sentido se ele, em dado momento, não faz referência ao uso concreto de uma mão de obra, portanto, à *atividade humana*". De modo geral, os estudos centrados na abordagem ergológica corroboram esta pesquisa quanto à atividade docente no que tange ao trabalho dos professores, antes exercido presencialmente, mas posteriormente de forma remota e permeado pelas tecnologias digitais.

A abordagem ergológica destaca que toda atividade laboral é singular e realizada por sujeitos também singulares. Essa concepção de trabalho diz respeito ao caráter enigmático e complexo do uso de si ao desempenhar o trabalho. Diferentemente dos estudos da ergonomia da atividade, que apontam para o distanciamento entre tarefa (regras prescritas ao trabalhador) e atividade (realização dessas tarefas), a ergologia amplia esses conceitos e recorre ao que Schwartz (2011, p. 34) denomina de *debate de normas* (individual e coletivo), afirmando que "[...] as normas antecedentes estão mais próximas do trabalho como prescrições [...]; tudo o que antecipe a atividade futura de trabalho, antes mesmo que a pessoa tenha começado a agir", ao passo que as renormalizações "[...] são as múltiplas gestões de variabilidades, de furos das

normas, de tessitura de redes humanas, de canais de transmissão que toda situação de trabalho requeira, sem, no entanto, jamais antecipar o que elas serão" (SCHWARTZ, 2011, p. 34). Ao se deparar com a decisão de agir em determinada situação de trabalho e na vida, o trabalhador é colocado diante de escolhas que permanentemente entram em embate ao efetivar o desempenho da atividade humana.

Nessa esteira, a ergologia procura ponderar a respeito não só das situações de trabalho, como também das práticas linguageiras que delas emergem, a fim de "[...] compreender como as atividades de trabalho transformam continuamente os espaços da vida, as maneiras de conceber a vida social" (SCHWARTZ, 2002, p. 113) na relação do si com os outros. Nessa complexidade de saberes de um e de outro e no uso de si por si e pelo outro, há um processo duro de transformação e incorporação de conhecimentos à docência, o que remete às reflexões feitas por Schwartz (2002; 2006; 2011; 2007; 2014; 2015; 2016) na ergologia e materializada, nesta investigação, com o trabalho do professor sobre a denominada *atividade industriosa*.

Assim como em toda mudança contemporânea, parece haver a exigência de que alguns ou quase todos os aspectos relacionados ao trabalho estejam interligados à tecnologia. Para as instituições de ensino, durante a pandemia, não foi diferente, já que aderiram às atividades de ensino por meio de celulares e computadores. Com efeito, essa mudança inesperada atingiu de forma intensa os docentes, uma mistura das esferas pública (institucional/escola) e privada (os lares do professor e do aluno), pois as salas de aulas de milhares de educadores repentinamente se transformaram em uma sala virtual acessada pelo celular e, com a escola na "palma da mão" e "dentro de sua casa", os educadores deram início às suas dramáticas no contexto pandêmico causado pela COVID-19.

A relação entre a teoria e a prática é um dos conflitos intrínsecos ao mundo do trabalho, pois nem todas as normativas, instruções e ações que uniformizam os modos de fazer estão prescritas. Em vista disso, sentimo-nos motivados a estudar as dimensões do trabalho docente na pandemia de COVID-19. Consideramos que as riquezas engendradas nas práticas desempenhadas em *home office* por esses professores que se fazem presentes em seus dizeres podem gerar possíveis forças motrizes que regeram a vida dos docentes no período pandêmico.

Mesmo durante a pandemia, e em isolamento social, os professores continuaram a efetuar suas tarefas para a comunidade escolar, contudo organizados em uma rotina que viabilizava a entrega de tarefas escolares de forma remota e conectados às plataformas virtuais via computador, celular ou *tablets*, dando conta de um contingente maior de trabalho, que demandou ainda mais esforço humano físico e mental. Contudo, é possível considerar que foi

um período profícuo em relação ao desenvolvimento de habilidades e competências para os docentes.

Diante do exposto, entendemos que premissas relacionadas à mudança do indivíduo estão imbricadas à linguagem e à atividade humana. Essa conexão pode ser vista pelos estudos de perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin. Também condiz com os estudos de abordagem ergológica, que se volta para os debates de normas e de valores que renovam indefinidamente a atividade humana de trabalho, como entende Schwartz (2016).

Assim sendo, a partir das reflexões teóricas no campo da Filosofia da Linguagem e da ergologia, buscamos subsídios que contribuam para a reelaboração da prática docente, considerando o que os professores vivenciaram durante a pandemia e tendo em vista a imersão numa cultura educacional tecnológica e midiática em tempo recorde, além do atendimento das necessidades dos estudantes, diante do que contempla as competências e habilidades essenciais prescritas na BNCC. Essa realidade permeada pela exaustiva carga de trabalho traz o uso intelectual permanente, sem que este seja contabilizado pelas horas trabalhadas. Na doação de si para o outro, o contexto emergencial perpetua uma característica da atividade docente já postulada por Paulo Freire (2020, p. 42), a de "[...] trabalhar em favor dos obstáculos" que a profissão docente oferece. De fato, a atividade do professor não é mecanicista e determinada pelo início e fim de um turno de trabalho, mas é um trabalho realizado em um *continuum* ativo, protagonista e, muitas vezes, mergulhado na invisibilidade, pois "sempre comporta uma parte invisível ou uma penumbra" (SCHWARTZ, 2011, p. 31) na dimensão acentuada do exercício da atividade, ainda mais se considerarmos o período pandêmico.

Para Faraco (2009, p. 51), "[...] a práxis dos grupos humanos vai gerando os diferentes modos de dar sentido ao mundo, que vão se materializando e se entrecruzando", ao passo que as "[...] significações são construídas na dinâmica da história e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais". Nessa perspectiva, podemos perceber que o caráter de responsabilidade que o professor tem pela profissão impulsiona este sujeito a distanciar-se dos possíveis pensamentos cartesianos sobre a atividade desempenhada na docência, a adentrar em uma visão em rede, a qual todos estão conectados, não só pelas tecnologias, mas também pelos ideais da profissão, e a proporcionar ao estudante o conhecimento, mesmo no caso do período pandêmico, e às custas de excedentes horas de trabalho.

Nesse sentido, fazemos alusão ao que afirma Volóchinov (2019, p. 248) quando se refere à linguagem primeira do homem, à gesticulação e à expressão facial. Para o autor, essa primeira linguagem "[...] marca os primórdios da criação de um novo mundo, do mundo do homem

social, do mundo da história social". Para tanto, é visível que foi preciso se fazer o primeiro gesto e a primeira careta, isto é, ao homem foi dado o poder do protagonismo da linguagem frente à sua história. Indo mais além, o autor afirma que, para que esse homem levantasse o primeiro instrumento criado pelo próprio homem, "[...] foi preciso fortalecer a condição de 'animal bípede que produz instrumentos', o que só foi possível por meio da mais estreita coesão e inter-relação dos grupos humanos" (VOLÓCHINOV, 2019, p. 249). O professor está em constante aprendizado e construção de *si* ao alinhar-se às novas tendências e prescrições ao longo da vivência docente. Contudo, a situação imposta pela pandemia e o deslocamento do presencial para o ERE levaram-no a mudanças abruptas num período muito curto de tempo. Na esteira das experiências vivenciadas pelos professores no ERE, ao "considerar o trabalho [docente] como atividade, reconhece-se o caráter enigmático de quem trabalha" (DI FANTI, 2014, p. 255) bem como as dramáticas de usos de si e o debate de normas e de valores que emergem dos enunciados desses professores. Nesse sentido, entendemos, conforme Volóchinov (2017, p. 181), que a palavra mostra as posições axiológicas das verbalizações, pois "está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana". Considerando essa perspectiva, os sujeitos vivem "em um mundo de palavras do outro" e "toda a [sua] vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro [...]" (BAKHTIN, 2011, p. 379).

Tendo em vista que esta investigação estabelece relações entre o trabalho presencial, o ERE e as dramáticas de usos de si enfrentados pelos professores na pandemia, buscamos explorar a seguinte tríade: linguagem, trabalho e pandemia. Esses termos, que são inerentes ao fazer docente no período pandêmico, perpassam interfaces advindas das reflexões postuladas pelas teorias desenvolvidas pelo Círculo de Bakhtin e pelos estudos e pesquisas realizados pela ergologia.

Sendo esses os aportes teórico-metodológicos, as vigas-mestras para a sustentação desta tese, empreendeu-se um estado da arte, feito em junho de 2021, nas diversas áreas de conhecimento, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com as seguintes palavras-chave: *professor, docência, pandemia e trabalho*. Foram encontradas, em 2021, dissertações e teses que abordavam o assunto da pandemia com áreas relacionadas aos estudantes do ensino superior, como é o caso dos seguintes trabalhos: a dissertação da área da Psicologia Educacional (Fundação Instituto de Ensino para Osasco - FIEO), intitulada *Representações sociais sobre carreira na pandemia de COVID-19*, de Roberto Francisco Carvalho (2021), que trata da influência da pandemia no planejamento das carreiras discentes de alunos que estavam no ensino superior à época; a tese da área da Educação (Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS), intitulada *A*

jornada dos híbridos: acompanhamento dos percursos de aprendizagem em movimento no contexto da Internet das Coisas, de Cláudio Cleverson de Lima (2021), que enseja uma proposta para facilitar o desenvolvimento da consciência docente frente ao uso das tecnologias em atividades docentes intermediadas com e sem a internet das coisas; a dissertação de Gabrielle de Souza Alves (2021), também do campo da Educação (UNISINOS), *A formação de professores na sociedade hiperconectada: alternativas emergentes para a internacionalização e apropriação de tecnologias digitais na educação*, na qual se prima pela observância da internacionalização do comportamento de professores via rede social, sobretudo, na página de um grupo do Facebook, que contém docentes de Portugal e Brasil buscando apoio ao uso das tecnologias educacionais no trabalho docente desenvolvido na pandemia; ainda na área da Educação, a tese *Auto(trans)formação com professores e (re)organização curricular: desdobramentos e desafios da pedagogia da educação popular na escola pública*, de Patrícia Signor (2021), que mesmo tendo atravessado momentos históricos da trajetória da escola, como greves e a pandemia de COVID-19, promove uma formação de professores por meio de círculos de diálogos e visa à conscientização e à auto(trans)formação para fortalecer a educação popular na escola pública.

Ainda em junho de 2021, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em especial, encontrou-se a dissertação *Os conflitos vivenciados em torno do trabalho docente na perspectiva de professoras da educação básica pública em contexto de pandemia*, de Míriam Fernanda Costa (2021), da área da Educação (Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF). Também a partir de consulta a essa base, com as palavras-chave *pandemia* e *trabalho docente*, observou-se a dissertação de mestrado de Erika Neres Markuart (2020), *Movimentos de pensar, fazer e sentir na formação docente: a potência do conceito breakdown* (PPG Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS), que trata do trabalho exercido na pandemia por professores da educação básica pública – a capacidade de tomar novas decisões diante de uma situação habitual que precisa ser mudada inesperadamente. Ambas as dissertações trazem uma análise sobre o agir docente e o *breakdown* e, nesse sentido, assemelham-se ao tema desta pesquisa, mas não aos aspectos teóricos que estamos propondo. Ainda sobre as semelhanças entre as temáticas, e considerando a área de estudo da Psicologia, deparamo-nos com o desenvolvimento de uma pesquisa da professora Naiana Dapieve Patias, do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e Elenise Abreu Coelho, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSM, que estuda a saúde mental dos profissionais da educação a partir do projeto de extensão *Trabalho e saúde mental dos professores durante e após a pandemia de Covid-19*. Esse projeto visa colaborar

com a saúde mental dos professores e advém de uma mudança de perspectiva do projeto de pesquisa da estudante de mestrado Elenise Abreu Coelho em decorrência da pandemia. Com isso, a investigação se volta para a saúde mental, sobretudo, em relação à síndrome de *burnout* ou síndrome do esgotamento profissional, um distúrbio emocional com sintomas de exaustão extrema, estresse e esgotamento físico.

Os trabalhos apresentados têm relevância ao tratarem da atuação dos professores na educação básica pública e estabelecerem relações com o contexto pandêmico. No entanto, diferenciam-se desta pesquisa na medida em que esta proposta se desenvolve à luz de uma interface convergente entre a perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin e a abordagem da ergologia, proposta principalmente por Yves Schwartz.

Considerando esta investigação, esperamos que a presente pesquisa possa fazer parte do acervo de publicações (muitas ainda em desenvolvimento) sobre uma época precursora de mudanças na área do ensino básico. Em outras palavras, trata-se de uma época em que as mudanças terão como marco a pandemia de COVID-19, período no qual os agires docentes foram consolidados, não mais em níveis teóricos e abstratos, mas a partir de vivências reais e absolutas, que evidenciaram o protagonismo ativo e atuante dos professores. Diante desse campo investigativo, almejamos trazer contribuições profícuas para pesquisadores e professores interessados nas transformações ocorridas na sociedade, assim como servir de subsídio para novos diálogos no pós-pandemia, em relação ao trabalho docente, ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e à (des)motivação frente à profissão.

A priori, entendemos que há relevância em se estudar a atividade docente e, tendo em vista a chegada da pandemia que entrecruzou a profissão, almejamos realizar esta pesquisa. A ocorrência da ruptura com a normalidade cotidiana dos métodos e das metodologias presenciais escolares remeteram os professores para o ERE. Nessa perspectiva, entendemos que a profissão movimentou, nesse espaço-tempo, uma gama de novos saberes e novos agires no contexto de trabalho docente. Dessa forma, fomos instigados a dar voz aos professores pela proposta teórica do Círculo de Bakhtin e pela abordagem ergológica, aproximando linguagem e trabalho, a fim de promover reflexões no campo da atuação docente com o firme propósito de modificar a ótica negativa que vários setores da sociedade imprimiram sobre esses profissionais sem, muitas vezes, dimensionar como foi realizado o trabalho na pandemia.

Esta investigação integra-se à linha de pesquisa linguagem e trabalho, contemplada pelo Grupo GenTe – Tessitura: Vozes em (Dis)curso (CNPq, PUCRS), que é coordenado pela Professora Doutora Maria da Glória Corrêa di Fanti (orientadora desta pesquisa). Este Grupo

toma o discurso como um objeto interdisciplinar tecido por uma diversidade de vozes, cuja interação revela variados processos de subjetivação e de produção de sentidos. A pesquisa também integra os projetos institucionais *Perspectiva dialógica e abordagem ergológica: questões de linguagem e trabalho* e *Alteridade, dialogismo e dialética: a constitutiva e tensa relação com o outro*, ambos coordenados por Di Fanti (2019a, 2019b) e desenvolvidos na PUCRS.

Quanto à organização, o trabalho é composto de três capítulos, seguidos das *Considerações (quase) finais*. O primeiro capítulo, intitulado *1 Caminhos para entender o trabalho docente sob o enfoque ergo-dialógico: tessituras possíveis*, é constituído por duas seções, nas quais desenvolvemos os pressupostos teóricos que embasam nossa tese. A primeira seção, intitulada *1.1 Pressupostos bakhtinianos da linguagem*, é destinada à apresentação da teoria bakhtiniana, base para a análise dos enunciados dos professores de educação básica pública, e está organizada em três subseções: *1.1.1 Enunciado concreto: uma questão de interação social*; *1.1.2 Signo ideológico: uma questão de construção de sentidos*; e *1.1.3 Ato responsável: uma questão de espaço e tempo*. A segunda seção, intitulada *1.2 Perspectiva ergológica do trabalho*, está composta por três subseções: *1.2.1 Ergologia e a relação com a atividade de trabalho*; *1.2.2 Usos de si, corpo-si e dramáticas do uso de si*; e *1.2.3 Debate de normas, renormalizações e invisibilidades* traz à luz discussões sobre a atividade de trabalho docente pelo viés dos estudos da ergologia.

O segundo capítulo, intitulado *2 Trabalho no ensino remoto emergencial: docência, prescrições, normas e renormalizações* é composto por duas seções. A primeira seção, intitulada *2.1 Diálogos sobre (mal)estar docente na pandemia do século XXI*, traz uma breve contextualização sobre o trabalho dos professores em situação de ensino remoto emergencial, e compõem-se por três subseções: *2.1.1 Trabalho docente em home office na pandemia*; *2.1.2 Trabalho docente na educação pública e a relação com as tecnologias na pandemia*; e *2.1.3 O trabalho docente e a (des)valoração de si na pandemia*. A segunda seção, intitulada *2.2 Profissão docente e as regulamentações legais na pandemia*, faz uma breve contextualização dos percursos legais que conduziram os trabalhos dos professores no ensino remoto emergencial e é composta de três subseções: *2.2.1 Prescrições e percursos: do ensino presencial ao remoto*; *2.2.2 Vozes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*; e *2.2.3 Pareceres e portarias no contexto escolar a partir do início da pandemia*.

O terceiro capítulo, intitulado *3 Trabalho docente em análise: relações ergo-dialógicas e tessituras discursivas no ensino remoto emergencial*, é composto pelas seções intituladas *3.1 Entrelaçamentos no discurso docente: procedimentos metodológicos; 3.2 Usos de si e*

excedente de visão: o eu, o outro e o trabalho docente na pandemia, que, por sua vez, é composta pelas subseções *3.2.1 A atividade docente e seus embates no início da pandemia: transposição do ensino presencial para o ERE* e *3.2.2 A atividade docente em home office: o aqui e o agora do trabalho realizado em casa*; e a seção *3.3 Discurso e trabalho em perspectiva dialógica: aproximações e distanciamentos*, composta das seguintes subseções: *3.3.1 Aspectos do trabalho remoto docente; 3.3.2 Aspectos quanto ao uso das tecnologias*; *3.3.3 Aspectos quanto ao excedente de visão*. Nesse cenário organizativo do capítulo 3, enquanto, na primeira seção (3.1), discorremos sobre a escolha dos sujeitos de pesquisa e os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados, na segunda seção (3.2), procedemos à análise das entrevistas e apresentamos uma breve síntese dos achados nos enunciados-resposta dos quatro professores entrevistados para cada uma das perguntas realizadas. Para tanto, apresentamos as análises de seis das dez perguntas pertencentes à entrevista feita com os quatro professores da educação básica pública à luz da teoria bakhtiniana e da abordagem ergológica. Tal análise corresponde às subseções 3.2.1 e 3.2.2. A terceira seção (3.3) apresenta três subseções: a subseção 3.3.1, na qual discorremos sobre os acentos valorativos que se sobressaíram no discurso dos quatro professores, visto que se entrelaçam por aspectos que revelam o trabalho remoto docente; a subseção 3.2.2, na qual exploramos os aspectos valorativos que emergem das relações dialógicas e que depreendem do uso das tecnologias; e a subseção 3.3.3, na qual apresentamos os entrelaçamentos entre os professores e os aspectos constitutivos relacionais desses sujeitos em relação à vida e ao trabalho quanto ao excedente de visão.

Pelo conjunto da pesquisa foi possível chegar à seguinte formulação da tese defendida: os diferentes usos de si do professor (por si e pelo outro) potencializaram o excedente de visão nas reelaborações e ressignificações de si próprio e da profissão docente, tendo em vista o trabalho exercido em *home office* no contexto pandêmico.

Quanto aos resultados da investigação, registrados nas *Considerações finais*, foi possível compreender que o processo de transposição da prática docente presencial para um ambiente de ensino remoto reverberou construções dialógicas fundamentais para que possamos entender como se deu o trabalho de ensinar no contexto pandêmico, já que, nas verbalizações dos professores, essas construções refletem e refratam reelaborações e ressignificações do fazer docente, bem como dão direcionamentos para (trans)formar o ofício do ser professor para as novas gerações.

1 CAMINHOS PARA ENTENDER O TRABALHO DOCENTE SOB O ENFOQUE ERGO-DIALÓGICO: TESSITURAS POSSÍVEIS

No presente capítulo, apresentamos as reflexões teóricas que fundamentam a presente tese – a perspectiva dialógica da linguagem e a abordagem ergológica do trabalho –, inserindo este estudo interdisciplinar no campo da Linguística e, também, abrindo diálogo com as Ciências do Trabalho, mais especificamente com a ergologia. Essas perspectivas teóricas enfocam aspectos ergo-dialógicos que fundamentarão as propostas empreendidas para esta pesquisa e que subsidiarão a investigação sobre o trabalho do professor no contexto pandêmico.

Este primeiro capítulo é constituído por duas seções, nas quais desenvolvemos os pressupostos teóricos que embasam nossa tese: *1.1 Pressupostos bakhtinianos da linguagem* e suas respectivas subseções – *1.1.1 Enunciado concreto: uma questão de interação social*, *1.1.2 Signo ideológico: uma questão de construção de sentidos* e *1.1.3 Ato responsável: uma questão de espaço e tempo* –, nas quais apresentaremos a teoria bakhtiniana; e a seção *1.2 Perspectiva ergológica do trabalho* e suas respectivas subseções – *1.2.1 Ergologia e a relação com a atividade de trabalho*, *1.2.2 Usos de si, corpo-si e as dramáticas do uso de si* e *1.2.3 Debate de normas, renormalizações e invisibilidades*, para tecer as discussões sobre a atividade de trabalho docente pelo viés dos estudos da ergologia.

Essa perspectiva convergente entre a abordagem dialógica e a abordagem ergológica "têm como ponto de articulação a vida: a vida da língua e a vida do trabalho" (DI FANTI, 2012, p. 326). Consideramos a linguagem e o trabalho pela singularidade e dinamicidade, entendendo-as como atividades vivas que se constituem e se realizam em determinado espaço-tempo e na diversidade de sujeitos. Assim, primando pela articulação ergo-dialógica que se realizará ao longo desta pesquisa, iniciamos este primeiro capítulo.

1.1 PRESSUPOSTOS BAKHTINIANOS DA LINGUAGEM

O viés linguístico desta pesquisa se ancora nos pressupostos teóricos de Bakhtin e o Círculo, dos quais trataremos neste capítulo, e opera uma interface entre conceitos que abordam a linguagem e o trabalho sob o ponto de vista da atividade humana e da atividade na linguagem. Além disso, entrevê posições axiológicas decorrentes de enunciados dos professores que trabalharam no contexto pandêmico com o ERE. Instituído no contexto

pandêmico, o ERE tornou-se um espaço de interlocução, prenhe de significações, o que nos levou a considerar os professores como sujeitos desta pesquisa.

O ERE se constitui como palco de vozes e, por conseguinte, de interações sociais dos professores. É, portanto, um espaço de expressão, de pluralidades e de diversidades que promove embates, encontros e manifestações valorativas advindas de diversas origens e posições sociais de seus interlocutores. Nessa perspectiva, empreendemos esta proposta de trabalho a partir da análise da linguagem pela teoria bakhtiniana, para a qual todo e qualquer ato de linguagem é constitutivamente dialógico. Assim, numa complexa relação dialogizada com o que é interno, mas, sobretudo, com o que é externo, essa relação evidencia o caráter social que a linguagem assume frente a esses sujeitos e ao que está no mundo.

Para compreendermos essa concepção social da linguagem e as relações dialogizadas que se engendram, iremos contextualizar brevemente o Círculo de Bakhtin e os propósitos dos estudiosos que compunham esse grupo. A denominação Círculo de Bakhtin foi atribuída por estudiosos contemporâneos ao grupo de intelectuais de diferentes formações – dentre elas, biólogo, pianista, filósofo, professor – que se reuniam na Rússia entre os anos de 1919 e 1929. Esse grupo de intelectuais discutia temas sociais, políticos, filosóficos e literários que estabeleceram um abrangente diálogo "com formalistas, marxistas ortodoxos, ideólogos, psicólogos e psicanalistas, a partir de um lugar em que a polêmica, sem ser destrutiva, construiu novos lugares epistemológicos" (BRAIT; CAMPOS, 2009, p. 22). Um dos principais temas das discussões do grupo é a linguagem, sobre o qual se destacam Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov e Pável Medviédev.

Segundo Barbosa e Di Fanti (2020), "Bakhtin (1895-1975), por ter vivido mais do que Volóchinov (1895-1936) e Medviédev (1891-1938), teve a oportunidade de dar continuidade às suas reflexões, após a dissolução do Círculo, a partir dos anos de 1930". Na concepção das autoras, há um estreitamento entre as ideias desenvolvidas por Bakhtin em trabalhos subsequentes e a abordagem desenvolvida com os demais pensadores. Diante dos aspectos convergentes das obras, são consideradas do Círculo de Bakhtin todas as produções, independentemente da data de escrita e de publicação. Quanto ao conteúdo das obras, Di Fanti (2003) faz duas ressalvas: a primeira é sobre a característica das obras do Círculo de não desenvolver conceitos de forma linear, e a segunda é sobre a complexidade da leitura dessas obras, pois há textos de diferentes épocas que se complementam e exigem do leitor uma complexa atitude responsiva de construção do inacabado.

> [...] não encontramos nos estudos do Círculo uma noção, como a de língua e linguagem, desenvolvida "linearmente" sem um movimento dialógico que exija atitudes responsivas do leitor, isto é, gestos de respostas à teoria em um movimento de aproximação e/ou distanciamento entre o que apreendemos e o que é apreendido. Tal leitura não é uma tarefa simples, mas sim desafiadora, pois requer atenção e ousadia para ir recompondo uma construção arquitetada em múltiplas vestimentas, em diferentes textos e épocas. Talvez seja por isso que ainda existam muitos espaços a serem explorados nessa teoria (DI FANTI, 2003, p. 96).

O leitor da teoria bakhtiniana precisa centrar-se no caráter dialógico da leitura e estabelecer relações entre uma obra e outra a fim de criar elos possíveis de entendimento entre elas. Nesse sentido, para compreender as obras do Círculo, é preciso considerar que algumas delas, mais especificamente de Bakhtin, são constituídas de apontamentos, rascunhos e notas, muitas vezes, incompletas. Diante de certa complexidade, ao nos lançarmos como pesquisadores, procuramos estabelecer elos entre as leituras e o desenvolvimento desta pesquisa e buscamos, na concepção teórica que enfatiza a natureza social da linguagem, a teoria dialógica do discurso.

Formalmente, o Círculo de Bakhtin não propôs uma teoria ou uma teoria dialógica do discurso, tampouco a dividiu em categorias analíticas. Todavia, as discussões filosóficas e sociológicas de estudiosos da linguagem conferiram ao Círculo esse *status* e suscitaram, conforme Brait (2010, p. 10), "[...] o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso, perspectiva cujas influências e consequências são visíveis nos estudos linguísticos e literários e, também, nas Ciências Humanas de maneira geral". Constituiu-se, portanto, a partir de interesses diversos, como afirma Faraco (2009, p. 30): é uma "força heurística da pluralidade de pontos de vista" capaz de redimensionar os trabalhos dos integrantes do Círculo.

Nesse sentido, destacamos o interesse de Volóchinov acerca dos estudos linguísticos e "[...] o projeto deste e de Medvedev de elaborar um método sociológico para os estudos da linguagem, da literatura e das manifestações da chamada cultura imaterial como um todo" (FARACO, 2009, p. 30). Mesmo distante de uma proposição teórica formal, observa-se, conforme Faraco (2009), nos estudos do Círculo, dois grandes projetos. Primeiramente, enfatizamos a construção de uma *prima philosophia*, proposta por Bakhtin em seus primeiros escritos, que "[...] apontam para essa direção ao se dedicarem extensamente à crítica do que ele chama de teoricismo, isto é, as objetificações da historicidade vivida, obtidas pelos processos de abstração típicos da razão teórica" (FARACO, 2009, p. 16). O segundo grande projeto, mais visível nos textos de Volóchinov e de Medviédev, publicados entre os anos de 1925 e 1930, era a construção de uma teoria marxista "[...] da chamada criação ideológica, ou seja da produção e dos produtos do espírito humano" (FARACO, 2009, p. 17).

É importante destacar que outros conceitos e reflexões compõem as discussões de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev a partir desses dois grandes projetos. No entanto, para esta tese, discorremos sobre perspectivas bakhtinianas que cotejam esta investigação. Nesse cenário, empreender uma pesquisa diante de uma perspectiva teórica em que não há categorias de análise prontas pode ser um grande desafio para o pesquisador. Contudo, é possível estabelecer uma relação coerente com as discussões do Círculo que dialoguem com o nosso objeto e com o campo de pesquisa. Conforme Brait (2012, p. 11), "[...] no conjunto dos estudos do Círculo, nenhum conceito significa isoladamente. Todos os termos – científicos, filosóficos, linguísticos, enunciativos, discursivos – ganham corpo na articulação com os demais". Assim, segundo a autora, uma análise puramente linguística da língua (como objeto) não é capaz de dar conta do que é social aos enunciados, ou seja, do que se pode analisar em relação à vida, mas que pode estar externo aos sujeitos. Porém, a perspectiva bakhtiniana não desmerece o estudo puramente linguístico das palavras – do código –, pois, conforme escreveu Bakhtin (2011, p. 294), "os significados lexicográficos neutros das palavras da língua asseguram para ela a identidade e a compreensão mútua de todos os seus falantes".

Assim, a fim de embasar a presença de interfaces desta pesquisa com os estudos do Círculo de Bakhtin e a Ergologia, recorremos ao que afirma Di Fanti (2012, p. 310) sobre os estudos translinguísticos empreendidos nas diversas áreas da ciência, a saber: "a preocupação com a constitutiva relação entre a língua e a vida, presente na obra bakhtiniana, aponta para a interface de estudo com áreas diversas". Ainda, nas palavras da autora, reconhecemos que a interlocução entre a teoria bakhtiniana e a abordagem ergológica se dá porque ambas possuem como "centro de reflexão a atividade humana, seja na dimensão linguageira, seja na laboral" (DI FANTI, 2012, p. 311).

Nessa dimensão dinâmica da teoria bakhtiniana, a seguir, apresentamos os pressupostos do Círculo que norteiam esta investigação, organizados da seguinte maneira: na primeira subseção, abordamos os aspectos sobre o enunciado concreto e as relações dialógicas; na segunda, discorremos acerca de signo ideológico e os aspectos valorativos do enunciado; e na terceira, tratamos do ato responsável e os aspectos da alteridade.

1.1.1 Enunciado concreto: uma questão de interação social

Os enunciados estão inseridos num contexto sócio-histórico definido e são resultado da interação comunicativa discursiva entre interlocutores socialmente organizados e capazes de se ligarem por meio das valorações acerca de determinado conteúdo/objeto, endereçado a um outro

sujeito. São considerados unidade real da comunicação discursiva, ou seja, os enunciados são atravessados por centros de sentido ativo e responsivo no processo de comunicação e estão em permanente relação dialógica uns com os outros no discurso. Segundo Bakhtin (2016, p. 26), "[c]ada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados", o que indica que o falante, ao responder, entra em relação dialógica com dizeres de outros falantes, sendo uma produção discursiva semiótica, ideológica, social e histórica. Desse modo, o enunciado constitui-se como a atividade de linguagem desses sujeitos.

Há um conjunto de três peculiaridades estruturais comuns a qualquer enunciado concreto, podendo ser uma réplica monossilábica de um diálogo íntimo ou um tratado científico, que o diferencia das unidades convencionais da língua enquanto sistema abstrato (como a oração, frase, fluxo de fala), sendo elas: a alternância dos sujeitos do discurso, a conclusibilidade e a relação do enunciado com o próprio falante (autor do enunciado). Vejamos: 1) "[...] *a alternância dos sujeitos do discurso* [...] é a primeira peculiaridade constitutiva do enunciado como unidade da comunicação discursiva" (BAKHTIN, 2016, p. 35); 2) a *conclusibilidade* específica do enunciado, que corresponde a certa alternância entre os sujeitos, ou seja, "o falante diz (ou escreve) tudo o que quis, em dado momento ou sob certas condições" (BAKHTIN, 2016, p. 35), suscitando, assim, a atitude responsiva; e 3) a "[...] *a relação do enunciado com o próprio falante (autor do enunciado)* e com outros participantes da comunicação discursiva" (BAKHTIN, 2016, p. 46, grifos do autor).

O enunciado assegura uma compreensão responsiva, determinada por três elementos: i) *a exauribilidade semântico-objetival do tema do enunciado*, que corresponde ao objeto inexaurível, ao se tornar tema do enunciado (ex.: um trabalho científico), ganha uma relativa conclusibilidade em determinadas condições e no âmbito de uma ideia definida pelo autor; ii) *a intenção discursiva* (ou vontade de produzir discurso do falante), ou seja, em cada enunciado percebemos a intenção discursiva do falante, que determina a totalidade do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras; e iii) *as formas estáveis de gênero do enunciado*, que se referem à escolha de um certo gênero de discurso, que é determinada pela situação concreta de um campo de comunicação discursiva (BAKHTIN, 2016).

Esse conjunto de peculiaridades trata do acabamento do enunciado, evidenciando os interlocutores envolvidos na interação, o contexto imediato, a esfera de circulação que o discurso transitará e a intenção comunicativa. É por isso que, "[...] quando o enunciado é tomado para fins de análise linguística, sua natureza dialógica é repensada, é tomada no sistema da língua (como sua realização) e não no grande diálogo da comunicação discursiva" (BAKHTIN, 2011, p. 323). De fato, a palavra isolada apenas é compreendida em seu

significado linguístico e não na rede de sentidos que a compõe. Assim, para que os sentidos dos enunciados sejam plenos, é preciso considerar a interação social e o contexto de comunicação, dada a exauribilidade do objeto e do sentido (quem são os interlocutores, a esfera e a finalidade): "[a] compreensão do enunciado pleno é sempre dialógica" (BAKHTIN, 2011, p. 331).

Assim sendo, nos enunciados, os discursos se encontram atravessados por outras vozes, adquirem sentidos múltiplos e se concretizam por meio de axiologias. A linguagem é totalmente permeada de relações dialógicas e a sua "compreensão é sempre prenhe de resposta" (BAKHTIN, 2016, p. 113). Desse modo, a palavra isolada não pode ser considerada um enunciado, somente quando é dado a ela uma entonação expressiva é que ela se torna um enunciado acabado e com sentido concreto.

Nas interlocuções, a situação sócio-histórica, os propósitos e os lugares sociais, a partir dos quais os interlocutores enunciam, conferem elementos que determinam o que pode ou não ser dito ou interpretado nos contextos sociais. Todo sujeito constitui-se singularmente nesses contextos. Sendo assim, podemos entender que a escola é um espaço vital e social, no qual o professor, ao realizar a atividade laboral, reverbera opacidades do seu fazer e do seu dizer: "[...] assim como a atividade de linguagem é opaca, não transparente, a atividade de trabalho também o é, já que se configura como uma alquimia indefinida, um espaço em que circulam diferentes histórias, valores e saberes" (DI FANTI, 2017, p. 212).

Para que interfaces e interlocuções emerjam entre as perspectivas teóricas, como as que colocamos em diálogo nesta pesquisa – a perspectiva bakhtiniana e a abordagem ergológica –, é preciso que haja, entre elas, uma proposta social para a análise da linguagem. Como a perspectiva bakhtiniana considera que todo e qualquer ato de linguagem é constitutivamente dialógico, entendemos, assim, que os propósitos desta pesquisa correspondem a essa proposta social de análise da linguagem. A interlocução e a situação de comunicação são fundamentais para orientar a produção do discurso e a atribuição de sentidos e valores ao que está sendo analisado.

> Por isso, pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertence a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque uma vez que opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada de minha expressão. (BAKHTIN, 2011, p. 331, p. 281)

A palavra apresenta-se como uma concretude sócio-ideológica que resiste e ganha vida ao habitar o eu e o outro, visto que, ao ser tomada em uso, é carregada de intenção e valor. Por

essa razão, não comporta a objetificação. Bakhtin (2011, p. 294) afirma que "o emprego das palavras na comunicação discursiva viva é sempre de índole individual-contextual". A palavra, nessa perspectiva, se tenciona no encontro com as palavras de outros sujeitos (a palavra alheia), isto é, a palavra é viva e constitui o eu e o outro, que estão em uma constante relação. Ela é potencial por excelência e assume a "função ideológica: científica, estética, moral, religiosa" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 98). Nessa potencialidade, são gerados embates únicos, enunciados que germinam a cada atividade ou evento responsivo e responsável, tal como concebe Bakhtin (2017, p. 58), quando afirma que "[...] a singularidade única não pode ser pensada, mas somente vivida de modo participativo". Assim, o sujeito se constrói por meio das interações sociais, por meio de dizeres heterogêneos e atravessados por vozes alheias, e se constitui em uma arena de vozes – responsável e responsivo –, permeado pelo contexto histórico-social da sua vida em consonância com a vida do outro e o discurso do outro.

Por conseguinte, as relações dialógicas se dão ao contrário do que se tem como objetivação da língua. Por mais que a palavra esteja diretamente vinculada a um sistema linguístico, ela não se submete a esse sistema, não se aprisiona, mas ela transgride e subverte, pois a significação dos enunciados está investida de ideologias que retomam e reproduzem os valores sociais nas mais diversas épocas e situações de uso.

Precisamos compreender que a filosofia da linguagem é uma ciência que considera a linguagem não como um objeto restrito de análise, mas como fonte geradora de outros discursos que se constituem por ser heterogêneos e plurilinguísticos, uma heterociência (VOLÓCHINOV, 2017), conforme palavras de Di Fanti *et al*. (2022, p. 2),

> Como percurso de construção dessa ciência outra, além de deslocar o centro nevrálgico da filosofia do Círculo, da linguagem para o enunciado, da identidade (eu) para a alteridade (outro), e trazer aos estudos da linguagem a historicidade (situacionalidade enunciativa), o ser (na relação eu-outro que constitui os sujeitos) e a ideologia (como constitutiva do signo), não mais como "referente extralinguístico", mas sim como elemento constitutivo da língua(gem).

Nessa perspectiva de deslocamento e recentramentos, se há um engendramento entre a língua e a vida, então, articular os estudos sobre a atividade humana e atividade linguagem, numa análise composta por enunciados-resposta dos professores, é viga-mestra para estruturar esta pesquisa no que tange à heterociência proposta por Volóchinov (2017). Assim, o espaço de trabalho constitui-se como um espaço de palavras vivas, tensionadas e valoradas de acordo com a resposta vinda do outro, que se encontra com a palavra minha no campo social da linguagem. Nessa perspectiva de palavras vivas e de alteridade no mundo do trabalho, Bakhtin

(2011, p. 329) discorre sobre o "encontro dialógico de duas consciências nas ciências humanas", quando afirma que:

> [...] todo o enunciado pretende a justiça, a veracidade, a beleza e a verdade [...], não determinando língua como matéria, e sim, na pluralidade que o sujeito estabelece nas relações com a realidade vivida, como um sujeito falante e com outros (alheios) enunciados. (BAKHTIN, 2011, p. 330).

Desse modo, entendemos que a situação concreta do enunciado só pode ser compreendida se estiver conectada com a comunicação discursiva, ou seja, a comunicação verbal do sujeito, que é sempre acompanhada por atos sociais, como ritos, atos de trabalho etc. Essas considerações permitem afirmar que "[...] o sujeito não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode se tornar mudo, consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico" (BAKHTIN, 2017, p. 66, grifos do autor). Vemos essa concepção da formação dialógica do sujeito igualmente em Volóchinov (2017, p. 254): "[...] o enunciado alheio é percebido não por um ser mudo, que não sabe falar, mas por um ser humano repleto de palavras interiores". Nessa mesma perspectiva, Bakhtin (2011, p. 330) afirma que "na relação criadora da língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém", visto que, distantes ou presentes, interiores ou emudecidas, elas circulam e são compreendidas em sua dialogicidade.

Tendo a teoria bakhtiniana como ponto-chave para os estudos desta tese, é preciso entendermos a linguagem como social e compreendermos que todo sentido se origina dos embates evidenciados nas interações entre o *eu* e *o outro*. Dessa maneira, a não compreensão torna sinuoso o caminho para pesquisadores da teoria bakhtiniana. Di Fanti (2003, p. 2) esclarece que "[...] um movimento dialógico que exija atitudes responsivas do leitor, isto é, gestos de respostas à teoria em um movimento de aproximação e/ou distanciamento entre o que apreendemos e o que é apreendido" favorece o entendimento teórico. Como pesquisadores/leitores de Bakhtin, estamos em busca desse movimento dialógico das palavras pelas verbalizações dos professores e, por isso, propomo-nos a adentrar as concepções bakhtinianas e as possibilidades de se elaborar interfaces possíveis a fim de compreender a ação concreta do sujeito (a ética) e o acabamento do agir desse sujeito (a estética), em relação às facetas de sua atividade no *trabalho de ensinar,* e em meio às adversidades impostas pelo contexto social, por meio ou não do uso das tecnologias e em modalidades diferentes.

Seguindo essa linha, reafirma-se que as interlocuções propostas entre as perspectivas da linguagem e do trabalho fazem com que cheguemos a essa interface dialógica da linguagem na

atividade docente e que percebamos, como reveladoras de valorações e ideologias nos enunciados, as antes já normatizadas por esse profissional e as que reverberaram diante da práxis docente remota e emergencial. Por essa razão, mesmo que não encontremos um sujeito acabado, encontramos, no mundo, um sujeito marcado por infinita incompletude em uma relação responsiva entre o *eu* e o *outro*, entre o passado e o futuro.

Segundo Volóchinov (2019, p. 286), o "conteúdo e o sentido do enunciado precisam de uma forma que os concretize e os realize, fora da qual eles nem existiriam", nem provocariam as reações tensionais nos interlocutores diversos. O enunciado, por sua vez, é visto "como um ato singular, irrepetível, concretamente situado e emergindo de uma atitude ativamente responsiva" (FARACO, 2009, p. 23-24).

Desse modo, a reelaboração de si vem, conforme trata Bakhtin (2011, p. 379), da relação complexa com o outro: "[...] eu vivo em um mundo de palavras do outro e toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro". Essa interface dialógica, como vimos anteriormente, não pode ser confundida apenas com um jogo de perguntas e respostas fechadas, mas, como entende Bakhtin (2017, p. 66), "cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites".

No encontro do *eu* com o *outro*, surge o diálogo como a forma clássica da comunicação verbal. No diálogo, conforme explica Bakhtin (2011, p. 294), "cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva". Para o Círculo de Bakhtin, no entanto, o mais relevante é o diálogo como propriedade da linguagem e do discurso, "ele está na base de todo o pensamento do Círculo, é sua *célula mater*" (MOLON; VIANNA, 2012, p. 152).

A perspectiva dialógica da linguagem acentua que todo enunciado se dirige a um destinatário, ou seja, a um *outro* no processo da enunciação. É desse destinatário que se espera uma compreensão responsiva e que está situado na pequena temporalidade do evento, no aqui e no agora de determinada situação, como, por exemplo, o momento em que uma aula está sendo ministrada on-line em uma dada plataforma de ensino. Para que possamos interpretar os enunciados, considera-se, conforme Bakhtin (2017, p. 67, grifo do autor), "[...] o ponto de partida – um dado texto, o movimento retrospectivo – contextos do passado, movimento prospectivo – antecipação (e início) do futuro contexto", posto que "[...] a dialética nasceu do diálogo para retornar ao diálogo em um nível superior (o diálogo dos *indivíduos*)". O enunciado é, nesse sentido, uma verbalização entre sujeitos reais em situações reais (um artigo científico, um poema etc.) de discurso e dialogismo, é uma resposta a enunciados anteriores e, uma vez

concretizado, abre-se à resposta de enunciados futuros. Assim, busca-se compreender a movimentação dialógica dos sujeitos a partir das etapas pelas quais passam esses enunciados na temporalidade. De fato, entender o enunciado como um elo na cadeia discursiva é importante para a compreensão das interações discursivas e a sua constituição dialógica.

Ao se revelar pela heterogeneidade e inconclusibilidade das relações de sentido que se estabelecem em todos os enunciados, e ainda que o enunciado seja composto de uma única palavra, "[o] homem é *completamente exteriorizado e iluminado pela palavra*, em todas as suas manifestações vitais" (BAKHTIN, 2018, p. 151, grifos do autor). Nessa perspectiva é que estabelecemos o mote desta pesquisa. Queremos entrever as relações dialógicas constituídas a partir de embates sígnicos entre um modo novo de trabalho, ideologizado e valorado pelo ERE, confrontado com os modos tradicionais de ensinar que são, também, signos ideológicos carregados de diversas valorações. O professor no ERE está em interlocução com diferentes outros, como a comunidade escolar, o aluno, o sistema governamental e a sociedade. Com efeito, o professor e os seus interlocutores respondem ao ERE como produtores de discursos e, por sua vez, constituem-se como fonte de enunciados valorativos, quais sejam: de concordância, discordância, negação, afastamento, aproximação etc. O ERE, como espaço constitutivo de relações dialógicas, leva-nos a compreender que "[...] a constitutiva e tensa relação com o outro é fundamento epistemológico do pensamento bakhtiniano, em que o outro é condição indispensável para a existência do discurso, do sujeito e do sentido" (DI FANTI, 2012, p. 322). Assim, esses outros – alunos, comunidade escolar, governo – participam da vida sócio-histórica dos sujeitos professores.

O *outro*, por conseguinte, é condição para a existência de discursos. Com isso, o contexto do ERE na pandemia oferece-nos condições plenas para esta análise, visto os sujeitos ocuparem uma posição ativa e responsiva, pois ouvir e enunciar são movimentos de uma mesma atividade discursiva. É nesse contexto de interação entre os falantes que

> o enunciado constitui-se como uma resposta a uma realidade concreta, ou seja, o enunciado se materializa heterogeneamente quando um indivíduo, de um dado contexto cultural, toma uma atitude responsiva (em relação ao objeto do discurso e à atitude do outro sobre o objeto), posição ideológica corporificada por acento valorativo. (DI FANTI, 2012, p. 313).

A partir dessa perspectiva, pode-se considerar que o professor, ao falar sobre a sua atividade docente, produz, necessariamente, enunciados com valor ideológico sobre o modelo de trabalho remoto emergencial frente a uma coletividade que está distante de si. Seguindo Volóchinov (2019, p. 249), podemos entender que a "atividade coletiva só [é] possível mediante uma concordância mínima de ações e uma ideia mínima sobre um objetivo comum".

Adentrando esta pesquisa, a partir da concepção de consciência para o Círculo, entendemos que o professor estabelece tensas relações dialógicas com os seus alunos, que se configuram a partir de uma espécie de acordo, ainda que provisório, entre esses sujeitos, já que ambos estão diante do mesmo propósito, a escola, o aluno, o ensinar e o aprender em contexto excepcional de ensino.

Com o intuito de aprofundar os estudos sobre a linguagem na dimensão concreta, viva e multifacetada e não como puro objeto de estudo da linguística, é que empreendemos à proposta as valorações engendradas na tessitura do discurso, a serem apresentadas na subseção seguinte.

1.1.2 Signo ideológico: uma questão de construção de sentidos

Para o Círculo de Bakhtin, o ser humano é um centro axiológico em permanente relação de valores com outros sujeitos que são, também, centros axiológicos. No entanto, um não ocupa o lugar do outro; há dois lugares diferentes para o *eu* e para o *outro*. O *eu* e o *outro* são dois centros de valores distintos. Faraco (2011, p. 25) nos explica que

> o outro (que não é simplesmente outra pessoa, mas uma pessoa diferente, um outro centro axiológico e, portanto, irredutível a mim da mesma forma que eu sou irredutível a ele) baliza o meu agir responsável. Em suma, uma ética fundada no primado do sujeito moral sobre as normas e no primado da alteridade sobre a individualidade.

Nesse sentido, Ponzio (2010, p. 17) esclarece que “Bakhtin rejeita a concepção bastante arraigada e aceita da verdade composta por momentos gerais, universais como algo reiterável e constante”, pertencente à generalização, sendo universalmente válido, “separado e contraposto ao singular e subjetivo”. No tocante às verbalizações dos professores não tomemos como verdades absolutas, a verdade-*istina*, conforme a teoria bakhtiniana, posto que essa ideologia não condiz com o evento do ato, mas como verdade-*pravda*, singular, produzida por meio dos seus enunciados-respostas. Entendemos, desse modo, fazendo associação ao objeto desta investigação, que a dimensão valorativa presente nos enunciados que circulam nos contextos de trabalho remoto emergencial de ensino e identificada por meio da plurivalência sígnica são verdades-*pravda* advindas das vivências singulares do ser nesse campo remoto de educação, e não mais presencial; porém, do mesmo jeito, são verdades-*istina*, no sentido literal e normalizante da palavra.

Como afirma Volóchinov (2019, p. 316, grifo do autor), “toda palavra, falada ou pensada, não é um simples ponto de vista, mas um ponto de vista avaliador”. Nesse sentido, entendemos que o campo da educação, por natureza, é vertente de signos ideológicos que lhe são próprios e dos que se entrecruzam, advindos de outros campos. No espaço escolar, constituem-se facetas ideológicas que foram (re)acentuadas pelo evento pandêmico da COVID-19, sendo o professor projetado no centro de embates e entrechoques – entre o *eu* e o *outro* – ao passar a exercer a profissão remotamente. Em tal espaço discursivo, reverberam enunciados por meio de palavras carregadas de valorações sobre as interações sociais e as relações dialógicas constituídas a partir dos dizeres dos professores sob determinadas condições sócio-históricas, as quais não apenas refletem uma realidade, mas também refratam projeções ideológico-valorativas dos signos.

Medviédev (2019, p. 63) explica que “no horizonte ideológico de qualquer época e de qualquer grupo social não existe uma única verdade, mas várias verdades mutuamente contraditórias, não apenas um caminho ideológico, mas vários divergentes”. Na concepção de Medviédev, “a verdade” única não existe, pois ao chegar a esse mundo o sujeito encontra um mundo de palavras já valoradas, já ditas e que são (re)carregadas de valoração quando o sujeito as profere novamente. Para o Círculo, quando esse sujeito começa a falar, entra em uma relação “que não é indiferente”, que é carregada da própria “atitude avaliativa” (BAKHTIN, 2010, p. 85) e da sua entonação expressiva em relação ao objeto e às ideologias do objeto que já circulam no mundo.

Ainda, o conceito de ideologia no Círculo está em consonância com os conceitos de esfera ideológica, de signo ideológico e da ideologia do cotidiano, como observa Medviédev (2019, p. 48-49), na obra *O método formal nos estudos literários*:

> As concepções de mundo, as crenças e mesmo os instáveis estados de espírito ideológicos também não existem no interior, nas cabeças, nas “almas” das pessoas. Eles tornam-se realidade ideológica somente quando realizados nas palavras, nas ações, na roupa, nas maneiras, nas organizações das pessoas e dos objetos, em uma palavra, em algum material em forma de um signo determinado. Por meio desse material, eles tornam-se parte da realidade que circunda o homem.

O conceito de ideologia para os estudos do Círculo está relacionado com a materialidade histórica dos enunciados concretos que operam nas esferas ideológicas ou campos da atividade humana e da cultura. Dessa maneira, “a palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 181), pois compreendida como o signo ideológico por excelência, a palavra é também o elo pelo qual se ligam,

simultaneamente, o eu o o outro, o subjetivo, o intersubjetivo. Medviédev (2019) afirma que a concretude contextual e ideológica da palavra é que permite a existência dos enunciados.

Na relação entre os enunciados, bem como entre estes e a realidade dos sujeitos, há uma relação constitutiva para além da imanência da palavra, que traz à tona a interação (também constitutiva) entre ideologia e linguagem. Assim sendo, é possível afirmar que o enfoque dialógico – princípio básico da teoria dialógica do discurso – pode orientar as análises da linguagem nesta pesquisa. Além disso, o enfoque dialógico norteia o pesquisador para uma realidade em que a "vida do discurso", para usar as palavras de Bakhtin (2017, p. 207), mostra-se em sua complexidade multifacetada, dimensão a ser observada no discurso do sujeito professor quanto à realidade de trabalho no contexto pandêmico.

Ao seguir o estudo dos enunciados concretos das interações sociais, fundamentamo-nos em Volóchinov (2017, p. 111), ao afirmar que "somente aquilo que adquiriu um valor social poderá entrar no mundo da ideologia, tomar forma e nele consolidar-se". Sendo assim, os signos ideológicos se incorporam ao cotidiano vocabular escolar e desafiam os professores a compreendê-los dentro do seu contexto de vida e trabalho. Tais signos ideológicos já orbitavam o cotidiano escolar, assim como o espaço particular desses docentes.

Essa exposição às tecnologias no cotidiano de trabalho, além das vivências laborais singulares, faz emergir um repertório de signos que ganham, nessas inter-relações cotidianas, tonalidades axiológicas que também inserem o professor no campo coletivo das tecnologias. Com isso, os docentes dialogam com embates sociais, históricos e ideológicos de uma existência que "não apenas é refletida no signo, mas também é refratada nele" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 112).

Em uma visão dialógica, Bakhtin (2017) nos leva a compreender a linguagem como sendo constituída de forças criadoras da vida da língua – as forças centrípetas (centralizadoras) e as centrífugas (descentralizadoras) –, que constituem a produção de sentidos nos enunciados a partir da atividade humana singular – nesta pesquisa, acreditamos que esteja situada como prática discursiva da docência. Desse modo, entendemos que todo discurso emerge dessas forças e, por conseguinte, das ideologias. Essas forças são de permanência e mudança ao mesmo tempo, pois atuam como forças de centralização e manutenção das posições ideológicas oficiais e como forças de descentralização e mudança dessas posições a partir da ideologia do cotidiano.

Nesse sentido, entende-se que todo enunciado é ideológico, unidade mínima e elo da comunicação discursiva, pois advém de interlocutores passados e ressignificados (de seus valores) e se dirige a outro(s) destinatário(s), ou seja, a um *outro* indivíduo na cadeia viva e complexa das interações sociais. Volóchinov (2017, p. 94) afirma que "[...] o campo ideológico

coincide com o campo dos signos. Onde há signo, há também ideologia", pois o "signo é um fenômeno do mundo externo".

A realidade para o homem é semiotizada e ideológica, pois o objeto conhecido e o sentimento expressado só se tornam possíveis na materialidade do signo. Assim sendo, o sentido que se manifesta por meio do signo só o faz porque está no horizonte social de uma comunidade discursiva, já que a ideologia é parte do signo. Para Medviédev (2019, p. 63), "o horizonte ideológico está em constante transformação, considerando que o homem não estacou num atoleiro da vida. Tal é a dialética da vida viva". É nesse sentido que, nesta pesquisa, entendemos que o exercício da atividade docente na pandemia ocorreu distante das salas de aula materializadas pela presencialidade, isto é, "não estacou no atoleiro da vida" (MEDVIÉDEV, 2019, p. 63), mas moveu-se, com isso, ressignificou-se e, dessa movimentação, os signos ganharam novas tonalidades ideológicas. No "horizonte ideológico" em transformação, tal qual propõe Medviédev (2019, p.63), podemos destacar os professores, os quais foram envolvidos pela situação dialógica existente entre o ensino remoto e o ensino presencial. Para tanto, consideramos as contribuições de Medviédev (2019, p. 56) sobre o homem social:

> O homem social está rodeado de fenômenos ideológicos, de "objetos-signo" dos mais diversos tipos e categorias: de palavras realizadas nas mais diversas formas, pronunciadas, escritas e outras; de afirmações científicas; de símbolos e crenças religiosas; de obras de arte, e assim por diante. Tudo isso, em seu conjunto, constitui o meio ideológico que envolve o homem por todos os lados em um círculo denso. Precisamente nesse meio vive e se desenvolve a sua consciência.

A posição valorativa do *homem social* é refratada em seu discurso e é socialmente construída pela sua presença e pela sua relação com os signos ideológicos no mundo, ou seja, é uma manifestação da vida social do homem de determinada época ou grupo social. Assim, o discurso que produz é permeado pelas avaliações sociais que circulam em todos os seus enunciados. Segundo Cardoso (2020, p. 12), "[p]ara os autores do Círculo de Bakhtin, o social não se opõe ao individual, mas ao natural. O caráter humano da linguagem a torna socialmente localizada e temporalmente determinada, constituída, exclusivamente, na práxis."

Desse modo, os signos ideológicos relacionados à práxis no ensino remoto e aos embates trazidos pelo contexto pandêmico para a escola são assegurados a esse professor pelo uso da linguagem, pois, como já dito, é por meio da linguagem que o indivíduo se expressa no mundo das vivências:

> [...] a expressão de uma vivência, necessita acima de tudo, da ajuda da língua/linguagem, compreendida no sentido mais amplo: como discurso interior e exterior. Sem a linguagem/língua, sem um enunciado verbal ou mesmo gestual, não há expressão, assim como não há expressão sem as suas condições sociais reais e sem seus participantes reais. (BAKHTIN, 2019, p. 257).

Nesse ponto, depreende-se uma mistura de elementos sígnicos, eventos e vozes advindas e adversas nos contextos de trabalho do professor, presencial e virtual, os quais contribuem para o surgimento de diferentes saberes e para a elaboração e reelaboração de competências e capacidades dos sujeitos trabalhadores. Segundo Bakhtin (2017, p. 67),

> Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos [...]. A interpretação como correlacionamento com outros textos e reapreciação em um novo contexto (no meu, no atual, no futuro). O contexto antecipável do futuro: a sensação de que estou dando um passo (saí do lugar).

Assim, entendemos que o trabalho do professor envolve o (re)interpretar, renovar, fazer diferente, reapreciar e tomar decisões referentes às normas em decorrência do contexto ou novo contexto de trabalho. Para Bakhtin (2010, p. 43), o "ato de atividade de cada um, da experiência que cada um vive, olha, como um Jano bifronte, em duas direções opostas: para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a singularidade irrepetível da vida que se vive". Desse modo, o espaço de trabalho engendra discursos e novos saberes e envolve o tenso encontro das normas (repetíveis) com a dinamicidade singular do presente (irrepetível).

De jornadas de trabalho mediadas sem acesso à internet até o contexto pandêmico, a vida docente fez uso de computadores e/ou *smartphones*, grupos em *WhatsApp*, plataformas como *Google Classroom*, *Moodle*, *Microsoft Teams* e *Zoom*, entre outros espaços multissemióticos, que foram incorporados e requereram multiletramentos do professor. Diante de contextos imprevisíveis de reelaboração do seu trabalho, não escapa o docente das correlações entre o que esse profissional já sabia e fazia em sala de aula com o que está aprendendo e ainda irá aprender nessa migração do espaço de aula presencial para o virtual. Nessa linha interpretativa, seguimos Volóchinov (2017, p. 111), ao considerar que "somente aquilo que adquiriu um valor social poderá entrar no mundo da ideologia, tomar forma e nele consolidar-se". Logo, no ensino remoto, ao se estabelecer a relação constitutiva entre ideologia e linguagem na dimensão valorativa que está presente nos discursos, a plurivalência sígnica desse diálogo ganha tonalidades ideológicas entre o campo das tecnologias e o da educação. Dessa forma, as ferramentas tecnológicas e os dispositivos de comunicação, ao serem integrados à educação, tornam-se signos ideológicos, ainda que não deixem de fazer parte de

sua realidade material no campo em que foram originariamente criados (VOLÓCHINOV, 2017).

Oriundo das relações interindividuais, o signo pode ressignificar uma multiplicidade de outros signos, de modo que estes novos signos também estejam impregnados de tonalidades ideológicas, sendo que "tanto ele mesmo, quanto todos os efeitos por ele produzidos, ou seja, aquelas reações, aqueles movimentos e aqueles novos signos que ele gera no meio social circundante, ocorrem na experiência externa" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 94). O autor salienta ainda que "cada campo da criação ideológica possui seu próprio modo de se orientar na realidade e a refrata ao seu modo" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93), o que nos evidencia que, no caso dos professores, os enunciados sobre as práticas docentes, no período do ensino remoto emergencial, estejam encharcados axiologicamente de singulares refrações.

Os signos estão presentes nas interações que se constituem por enunciados e, necessariamente, expressam as posições sociais dos sujeitos. Tais posições são formadas sempre na relação dialógica plena com as palavras do outro e, assim, são acentuadas apreciativamente por natureza, como afirma Bakhtin (2011, p. 294-295):

> Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimibilidade, de um grau vário de apercebilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos.

Partindo desse pressuposto bakhtininiano, entendemos que as relações dialógicas estabelecidas a partir das interações entre os professores e o ensino remoto emergencial são como fontes inesgotáveis de signos e, portanto, de enunciados. O ERE também pode ser compreendido como um espaço de tensões e embates, uma arena de vozes e, por isso, de confronto e de diferenças em relação a um mundo que já existe para o professor, que é o mundo da educação. O professor constitui-se nesses mundos [da educação] pela singularidade ao interagir com o outro. Assim, alia-se a algumas vozes e contrapõem-se a outras por meio de relações dialógicas, que são relações de sentido, visto que todo discurso "é constituído por outros discursos mais ou menos aparentes" (DI FANTI, 2017, p. 91).

À vista disso, é que se configura a pluralidade sígnica, pois não há um enunciado puramente monológico que seja alheio à situação discursiva, pois, segundo Bakhtin (2011, p. 300), "[...] o falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto de seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos [...] ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias etc.".

Ademais, a prática ativa do trabalho docente traz outras experiências que se cruzam e se interligam com o ERE, constituindo relações dialógicas, novos signos, um espaço de tensões, de arena de vozes e de confronto de diferenças. Em face das novas vivências, o professor não abandona as experiências já vividas ao interagir com o outro dentro do novo espaço, mas expressa sua singularidade na interação com o outro. Esse professor torna-se ativo e responsivo frente aos embates com os meios digitais e pela circunstância eventual de estar frente à máquina e ao aluno.

Desse modo, percebemos que a linguagem está carregada de relações dialógicas. O sujeito professor recebe a influência do meio docente presencial bem como das construções advindas de posições sociais e valorações, impostas pelo meio virtual e acentuadas pelos embates do exercício da docência no período pandêmico, como a falta de internet, a ausência do aluno no ambiente virtual, a evasão, as questões sociais, entre outras que atravessam o fazer docente. Os fenômenos ideológicos se formam na interação social e constroem modos de compreensão social da realidade.

Considerando os estudos sobre as valorações dos enunciados, passemos a tratar do ato responsável e do excedente de visão na complexa e indissociável articulação *eu* e *outro*, pautada no princípio da alteridade.

1.1.3 Ato responsável: uma questão de espaço e tempo

A obra *Para uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 2017), doravante PFA, é indispensável para compreendermos o pensamento bakhtiniano em relação às demais obras do Círculo e para articularmos as ideias acerca do pensamento sobre ética e moral nos atos dos sujeitos que estão em atividade na vida. A obra propõe a construção de uma filosofia dialética do ato responsável. Segundo Faraco (2017, p. 148),

> PFA contém (em gérmen, é verdade, considerando seu caráter de rascunho fragmentário) as coordenadas que sustentarão boa parte do edifício posterior: a eventicidade (o irrepetível), o sempre inconcluso (o que está por ser alcançado), o antirracionalismo (o antissistêmico), o agir (interagir) e, acima de tudo (segundo meu ponto de vista), o axiológico (o vínculo valorativo), que, em PFA, é designado principalmente pela expressão ‘tom emotivovolitivo’.

Diante dessa obra, nos propomos a, como gérmen, relacionar os enunciados-resposta dos professores não como verdades absolutas, a verdade-*istina*, conforme a teoria bakhtiniana, posto que essa ideologia não condiz com o evento do ato, mas como verdade-*pravda*, singular,

produzida por meio dos seus enunciados-respostas. Na interação, os enunciados dos sujeitos professores em situação de trabalho no ensino remoto emergencial e/ou em situação de entrevista para a presente pesquisa são valorados singularmente e reverberam reflexos e refrações das experiências vivenciadas.

A linguagem é constituída pelo fenômeno social dentro de interlocuções possíveis por meio dos enunciados. No caso dos professores, reconhece-se, no seu centro organizador, aspectos valorativos da linguagem que estão relacionados ao campo de trabalho dos docentes, posto que "o enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado" (BAKHTIN, 2011, p. 298). Nesse sentido, firmamos o nosso interesse em analisar o trabalho do professor na pandemia e as relações dialógicas presentes nos enunciados-resposta dos professores ao verbalizarem sobre o exercício da atividade docente.

A relevância do trabalho de ensinar pressupõe que, a partir da presença do outro, o professor organiza o objeto de seu trabalho, por isso, é responsável pelo ambiente no qual atua ao ensinar o outro, ou seja, os atos do professor são orientados em relação ao aluno. Isso pode ser compreendido a partir das palavras de Bakhtin (2017, p. 66), em *Para uma filosofia do ato responsável*: "[...] compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele)". É também "[...] compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir evento: o que pressupõe minha participação responsável, e não a minha abstração" (BAKHTIN, 2017, p. 66).

Essa complexa e indissociável articulação *eu* e *outro* está pautada no princípio da alteridade, que pressupõe a constituição do sujeito a partir da consciência do outro, de modo que a própria alteridade integra a sua identidade como indivíduo. Para Cardoso (2020, p. 16),

> a alteridade é parte constituidora do sentido do ser no mundo, de tal forma que o sentido não pode ser compreendido como expressão de singularidade, mas como produto do pensamento-ato. Assim, o sentido só pode se formar na relação com o outro. Reafirma-se que é na articulação entre sujeito e cultura, no pensamento-ato, que se torna possível o sentido do ser, enquanto participante da cultura, da história, da realidade.

Bakhtin (2019) aborda o ser alteritário e dialógico, que não pode escapar da relação com o outro. Nessa perspectiva, o sujeito, situado sócio-historicamente, empreende diferentes interações com o outro, singularizando o ato enunciativo. Segundo Bakhtin (2017), devemos levar em conta o conjunto das dimensões que abrange a singularidade do ato responsável, o

que, associado à arquitetônica do trabalho do docente, se constitui pelas avaliações axiológicas que envolvem o social, o histórico e o ideológico.

Para Di Fanti (2012, p. 315), em articulação ao pensamento bakhtiniano, "[...] o sujeito é um centro de valor em relação – *eu-para-mim*, *outro-para-mim*, *eu-para-outro*, que ocupa um lugar único (espacial e temporal)". Sendo assim, está inserido constantemente em acontecimentos de variados fenômenos que afetam a vida social e a do trabalho. Em outras palavras, o *eu-para-mim* é o momento em que o ato se realiza, em que eu ajo e me avalio como outro; já o outro-para-mim condiz com a percepção que tenho do outro, uma vez que o ato se direciona para o outro; e, ainda, o *eu-para-o-outro* corresponde à avaliação do outro sobre mim.

Para que compreendamos essa reflexão, trazemos novamente uma citação da obra *Para uma filosofia do ato responsável*:

> O princípio arquitetônico supremo do mundo real do ato é a contraposição concreta, arquitetonicamente válida, entre eu e outro [...]. Esta divisão arquitetônica do mundo em eu e em todos aqueles que para mim são outros não é passiva e causal, mas ativa e imperativa [...]. Essa não é dada como uma arquitetônica pronta e consolidada [...], mas é o plano ainda-por-se-realizar [*zadannyi*], da minha orientação no existir-evento, uma arquitetônica incessantemente e ativamente realizada por meu ato responsável, edificada por meu ato e que encontra a sua estabilidade somente na responsabilidade do meu ato. (BAKHTIN, 2017, p. 142-143).

Assim, Bakhtin nos mostra que o princípio arquitetônico do mundo real está entre dois centros axiológicos irredutíveis um ao outro, no qual o ato ético se realiza pela linguagem. De fato, na "contraposição concreta entre o eu e o outro" (BAKHTIN, 2017, p. 142-143), articulada ao trabalho docente, compreende-se as demandas dos *usos de si por si e pelo outro* no desempenho das tarefas do professor, no trabalho implicado como um ato responsável em relação à sua vida (eu professor) e à do outro (o aluno):

> É o fato vivo de um ato primordial ao ato responsável, e a criá-lo, juntamente com seu peso real e sua obrigatoriedade; ele é o fundamento da vida como ato, porque ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade (BAKHTIN, 2017, p. 99).

Ao adentrar no contexto pandêmico, o professor opera uma reorganização da sua atividade, de si e do outro a fim de não perder o foco de origem do seu trabalho. Busca orientar-se frente à imprevisibilidade do que é exigido para o fazer no ensino remoto emergencial. Não existe escolha para o professor, assim como não há para o sujeito responsivo e responsável: "o ato responsável é, precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade" (BAKHTIN, 2017, p. 99) em relação ao *outro*, a partir da presença do *eu*, do ser

docente ativo e responsivo no evento epidêmico, bem como singular, porque é realizado por um ser-evento específico em "tempo-espaço", o cronotopo (BAKHTIN, 2018, p. 11).

Sob esse enfoque do ato responsável, ancorado na própria existência do ser, chegamos ao que propõe Bakhtin (2017) sobre o *não álibi* no ser, posição única, singular e insubstituível do sujeito no mundo, posto que não se tem um álibi para o existir. O agir responsável desse sujeito em atos e eventos do seu dizer não mais acontecerão de modo idêntico no espaço-tempo, mesmo que ele volte a repetir a(s) mesma(s) palavra(s) ou o mesmo ato. Conforme afirma Bakhtin (2017, p. 96, grifos do autor), a irrepetibilidade do ato e a insubstituibilidade do ser implicam a impossibilidade de não se responsabilizar pelo próprio existir:

> Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória [*nuditel'no obiazatel'na*]. Este fato do meu *não-álibi* no existir [*moë ne-alibi v bytii*], que está na base do dever concreto e singular do ato, não é algo que eu aprendo e do qual tenho conhecimento, mas algo que eu reconheço e afirmo de um mundo singular e único.

Por essa razão, ao tratarmos da atividade docente, entendemos que, ao falar de si, o professor reconhece os atos a partir da singularidade sobre a experiência profissional no ensino remoto com o outro – o aluno, a escola, a comunidade escolar, equipe diretiva, instâncias legais etc. Isso não significa que o professor (centro de valor) olhe apenas para si, pois fará refrações importantes sobre a vivência da docência no isolamento – o agir responsável do professor – orientado pelo outro (um outro centro de valor). Nesse âmbito, os atos são delimitados em relação ao outro e se constituem na contraposição de centros axiológicos em meios ideológicos, como é o caso da esfera escolar em sua heterogênea constituição. Segundo Medviédev (2019, p. 57),

> [...] o meio ideológico é sempre dado no seu vir a ser dialético vivo; nele sempre existem contradições que, uma vez superadas, reaparecem. Mas cada coletividade, em dada época do seu desenvolvimento histórico, esse meio se manifesta em uma totalidade concreta, singular e única, reunindo em uma síntese viva e imediata a ciência, a arte, a moral e outras ideologias.

Uma pesquisa centrada na linguagem e no trabalho, na relação interpessoal do *eu-outro* e no evento de ser o professor que sustenta o atendimento ao outro, sobrecarregando os *usos de si* como forma de diminuir o distanciamento entre a escola, o aluno e *si* mesmo, faz-se necessária para que diálogos profícuos sejam abertos sobre o que é ensinar em suas múltiplas configurações. Essa singularidade engendrada à relação constituída pelo professor com o outro, em seu ambiente de trabalho também singular, pode ser associada ao que Faraco (2009, p. 84)

considera como a constituição do sujeito: "[...] um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrechoques [...] o mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias; e em permanente movimento".

Tal compreensão se articula ao pensamento de Bakhtin (2011, p. 294), que considera que o desenvolvimento da experiência discursiva "se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros". Nesse sentido, compreende-se que a esfera escolar pode ser entendida como uma ciranda de vozes de sujeitos dialógicos, que agem singularizados pela historicidade que os compõe e que os situa vivamente, seja entre as modalidades de ensino que abarca, seja entre o ser profissional e o ser pessoal constituído no meio ideológico que habita. Essas singularidades levam ao "posicionar-se axiologicamente" a cada momento (FARACO, 2010, p. 154).

A pandemia foi uma fonte de embates para o cenário da educação, "um agitado balaio de vozes" vivo, em que foi preciso ressignificar escutas e realocar-se dentro do "balaio", profissionalmente. Entendemos que os professores, indivíduos singulares e insubstituíveis, estão em constantes relações dialógicas com os outros e os espaços educacionais. Tendo em vista que o ato da experiência de cada um é sempre situado, singular, concreto e irrepetível, valorativo, ao assumir a sua posição única, o professor assume a sua responsabilidade no mundo e reconhece o "*não-álibi no existir*", como explica Bakhtin (2017, p. 96, grifos do autor): a irrepetibilidade do ato e a insubstituibilidade do ser implicam a impossibilidade de não se responsabilizar pelo próprio existir:

> Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória [*nuditel'no obiazatel'na*]. Este fato do meu *não-álibi* no existir [*moë ne-alibi v bytii*], que está na base do dever concreto e singular do ato, não é algo que eu aprendo e do qual tenho conhecimento, mas algo que eu reconheço e afirmo de um mundo singular e único.

Correlacionando essa perspectiva aos estudos acerca da enunciação dos professores sobre o ensino remoto, consideramos pela perspectiva bakhtiniana o viés alteritário e dialógico da linguagem, a participação ativa do outro no processo de produção de sentidos nos discursos em que os discursos estão dialogicamente conectados uns aos outros. Assim, a linguagem em uso torna os falantes responsáveis pelos próprios atos e, por isso, não existe álibi para o ser. O profissional ao enunciar assume-se responsável por seus próprios atos, pois, segundo Bakhtin, "é apenas o não-álibi no existir que transforma a possibilidade vazia em ato responsável real" (BAKHTIN, 2010, p. 99).

A filosofia primeira bakhtiniana tem como objeto o ser-evento e sua participação singular no mundo. Nesse sentido, o filósofo da linguagem estabelece a arquitetônica dos valores da vida concreta da cultura, do "mundo real do ato [...] unitário e singular, os momentos concretos fundamentais da sua construção e da sua disposição recíproca [...]" que se constitui da seguinte maneira: "eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro; todos os valores da vida real e da cultura [...]" (BAKHTIN, 2017, p. 114-115). Assim, os atos são delimitados pela relação com o outro e constituem-se na contraposição de centros axiológicos, pois "todos os valores e as relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido tendem a estes momentos emotivos-volitivos centrais: eu, o outro, e eu-para-o-outro" (BAKHTIN, 2017, p. 115). Reconhecer os atos a partir da singularidade do ser não significa que só se vive para si mesmo, mas, pelo contrário, significa que o outro – um outro centro de valor – "orienta o meu agir responsável" (BAKHTIN, 2017, p.115).

Em *O homem ao espelho*, Bakhtin (2019) desenvolve as noções das relações *eu-para-mim*, *eu-para-o-outro*, *outro-para-si*, ou seja, a noção de imagem de si mesmo sempre em relação ao outro (BAKHTIN, 2019, p. 55): "[o] mundo está todo diante de mim, e o outro está inteiramente nele. Para mim o mundo é horizonte, para o outro é entorno". O eu como "exceção" por ser o eu único no mundo é uma contradição para si mesmo. Conforme o autor, "o eu se sente uma exceção, o único eu no mundo (o restante são todos os outros) e vive essa contraposição" (BAKHTIN, 2019, p. 55). Assim, a relação com os outros, com o mundo e consigo mesmo não pode escapar ao ser, uma vez que todas as relações são interacionais, alteritárias e dialógicas sem perder o caráter único e singular.

De acordo com Bakhtin (2019), o *eu* veio para um mundo repleto de "imagens criadas das *outras* pessoas (este é o mundo dos outros e eu vim para este mundo); entre elas ainda há a imagem do eu nas imagens das outras pessoas" (BAKHTIN, 2019, p. 55). O *eu* encontra um mundo em funcionamento que já o valorou, anteriormente à sua chegada, sem a chance de se contestar. Nesse jogo axiológico, o eu olha para si mesmo "com os olhos de um outro", eu "me avalio do ponto de vista de um outro" (BAKHTIN, 2019, p. 53). No entanto, esse outro (assim como o eu) é singular e único, ocupa uma posição insubstituível no ato irrepetível.

Por essa razão, para esta pesquisa, é importante considerar o sujeito professor em relação ao contingente legal, profissional e pessoal que orbita a escola, na situação pandêmica de ensino, pois, ao enunciar, cria limites espaço-temporais de compreensão que determinam os sentidos possíveis ao enunciado naquela situação específica de interação. Nessa inter-relação, as palavras se cruzam, e desse movimento emerge a exotopia como situação de distanciamento do outro, mas empática, nas relações dialógicas.

Em relação à significação de empatia, Bakhtin (2017, p. 58) se refere ao "significado da simpatia e do amor", que permite nos aproximar da vida do outro, das suas ideologias:

> [...] Somente o amor pode ver e representar a liberdade interna do objeto. Ele ainda é sério, mas tem vontade de sorrir [...]. Somente para o amor se revela a absoluta inconsumibilidade do objeto, o amor deixa-o totalmente fora de si, perto de si (ou atrás). O amor acaricia e afaga as fronteiras, que assumem um novo significado. O amor não fala do objeto na sua ausência, mas fala dele com ele mesmo. (BAKHTIN, 2019, p. 43).

Ao me aproximar do outro, estou encharcado pelos valores que carrego e do lugar singular que ocupo como sujeito. Nesse encontro, não há uma empatia pura minha em relação a esse outro, posto que o eu que faz o deslocamento de colocar-se no lugar do outro perderia a singularidade em relação ao outro. Nesse sentido, Bakhtin (2010, p. 62) afirma que "eu vivo ativamente a empatia com minha individualidade, e, por conseguinte, nem por um instante sequer perco completamente a mim mesmo, nem perco o meu lugar único fora dela". A exotopia faz ampliar a visão que temos desse outro, o qual só enxergo por ter feito o movimento de aproximação e distanciamento. Esses dois movimentos, a exotopia – que se refere à criação estética e de pesquisa, ao trabalho do artista ou pesquisador na elaboração de sua obra a partir de análise de um objeto específico, e que, do ponto de vista do enunciado, refere-se ao sentido de se situar em um lugar exterior – e a empatia, segundo Bakhtin (2010, p. 61), "ambos são, na realidade, inseparáveis". São dois olhares, dois pontos de vista.

O excedente de visão se torna fundamental na relação com o outro a partir dos movimentos exotópicos, tendo em vista que se refere à interação social ativa e responsiva participante da constituição do eu por meio do olhar do outro:

> Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Eu me aproximo do outro e me coloco empaticamente em seu lugar para, num movimento de afastamento (exotópico) desse outro, voltar ao meu lugar de origem de modo a ver esse outro do meu lugar único, o que gera o excedente de visão pelo qual eu vejo o que não via antes. Essa movimentação me permite ver do outro o que ele próprio não pode observar.

De fato, a relação eu/outro na produção e compreensão de discursos fundamenta o processo de pesquisa e de análises deste estudo, visto que o trabalho do professor deve apresentar um excedente de visão em relação ao seu aluno, e àquele é permitido fazer o

movimento empático e exotópico em direção a este, principalmente se levarmos em conta a situação pandêmica pela qual foram atravessados. Como pesquisadores, também nos colocamos nesse lugar exotópico, que nos permite vislumbrar a realidade dos professores no contexto do ERE. Sacramento (2013, p. 88) afirma que "para Bakhtin, a autoria pressupõe a exotopia. Pelo fato de o autor se colocar fora da obra, partindo de um ponto de observação externo aos eventos relatados, ele dialoga com a exterioridade observada para compreender aquilo que desconhecia e passa a conhecer". Assim, entendemos que esta pesquisa pode ser vista como esse ponto de observação que compreende, interpreta e estuda o trabalho dos professores durante a pandemia. É preciso observar o tempo-espaço em que se dão as relações dialógicas, visto que as enunciações são sempre dialógicas e pressupõem o encontro de interlocutores em diferentes contextos que possam manifestar a temporalidade do evento.

Para contextualizar melhor a noção de cronotopo, inicialmente em *As formas do tempo e do cronotopo no romance*, Bakhtin (2018, p. 11, grifo do autor) chamou de "[...] cronotopo (que significa 'espaço-tempo') a interligação essencial das relações de espaço e tempo como foram artisticamente assimiladas na literatura". Mais adiante, Bakhtin ampliou o conceito para todo o campo da comunicação discursiva, quando afirmou que "[...] qualquer entrada no campo dos sentidos só se concretiza pela porta dos cronotopos" (BAKHTIN, 2018, p. 236). Para tanto, é preciso observar o contexto de produção das verbalizações que nos propomos analisar, tendo em vista o nosso cronotopo real de pesquisadores, pois estamos a todo o momento olhando o outro de nosso tempo-espaço, permeados com os nossos valores e ideologias, mas não podemos ser o outro por mais empatia que possamos ter dele.

O trabalho do pesquisador envolve aproximações e distanciamentos em relação ao seu objeto de pesquisa. Aproximar-se é necessário para escutar o outro, e distanciar-se é fundamental para que essa escuta seja traduzida e transformada em conhecimento científico (HINZ, 2016). Essas concepções contribuem para compreendermos o âmbito no qual se dão as relações dialógicas estabelecidas e as valorações que emergem dos embates e entrechoques desses sujeitos na arena da esfera escolar em situação de ensino remoto emergencial. Partindo dessas reflexões que traçamos sobre a teoria bakhtiniana, passemos, a seguir, para a segunda parte do referencial que embasa este estudo: a perspectiva ergológica do trabalho.

1.2 PERSPECTIVA ERGOLÓGICA DO TRABALHO

Estudar sobre o trabalho humano rende pesquisas intensas nas diversas áreas do conhecimento, e é na intensidade do uso do termo *trabalho* como atividade humana e irrepetível

que focamos esta pesquisa com vistas aos estudos ergológicos. Mais precisamente, nosso enfoque recai sobre o trabalho do professor no contexto pandêmico. Por ser uma atividade complexa que lida com a formação básica e integral dos sujeitos, apoiamo-nos na perspectiva ergológica, compreendendo trabalho enquanto atividade humana industriosa – a possível contradição entre por si e por outros (SCHWARTZ, 2014) –, que envolve sempre um debate de normas e valores. A seguir, empreitamos a discussão sobre a atividade humana de trabalho a partir do viés ergológico, considerando que há riquezas engendradas nas práticas de trabalho e nos dizeres dos trabalhadores.

1.2.1 Ergologia e a relação com a atividade de trabalho

A palavra ergologia vem do grego *ergon* (trabalho) e *logos* (estudo) e surgiu na França por volta da década de 1980 – período de declínio do Taylorismo na Europa – frente à necessidade de se estudar o sujeito não pelo viés mecanicista e repetitivo do trabalho, mas no exercício do trabalho como atividade. Na dialética entre sedimentações históricas e situações inusitadas de trabalho, observa-se o humano como ser de atividade: "um ser em permanente debate de normas (renegociações) com seu meio de vida, para tentar – atualizar essas normas, sempre editadas em uma relativa intemporalidade – e as personalizar", já que essas normas "se estabilizaram fora de toda consideração de sua singularidade como ser vivo" (SCHWARTZ, 2016, p. 254).

Na França, ainda nos anos de 1980, pesquisas pluridisciplinares[3] voltaram-se para a *atividade de trabalho* como objeto de estudo e, a partir do início dessas pesquisas, a abordagem ergológica começou a tomar forma quando um grupo "formado pelo filósofo Yves Schwartz, o linguista Daniel Faïta e o sociólogo Bernard Vuillon, propondo a aproximação da academia ao mundo do trabalho, criou, em 1983, um estágio de formação continuada com trabalhadores da região de Provence na França" (DI FANTI, 2014, p. 254). O resultado desse encontro de pesquisadores – Schwartz, Faïta e Vuillon – suscitou a chamada Análise Pluridisciplinar de Situações de Trabalho (APST), que tinha como propósito

> pensar as mutações do trabalho que traziam fortes interrogações sobre como preparar as jovens gerações para enfrentar as mudanças que atravessariam todos os aspectos da vida econômica e social, e notadamente aquelas concernentes às atividades de trabalho. (HENNINGTON; CUNHA; FISCHER, 2011, p. 5).

[3] A ergologia é uma abordagem de investigação pluridisciplinar em função de a atividade humana ser muito complexa para se compreender e analisar a partir de uma única disciplina, qualquer que seja ela. Todas são necessárias, embora nenhuma seja suficiente. (TRINQUET, 2010, p. 94)

Para que possamos entender a perspectiva ergológica sobre o desempenho da ação humana no trabalho e da realidade realmente vivida pelos trabalhadores, primeiramente, é preciso entender que a ergologia é uma abordagem multidisciplinar, conforme esclarece Yves Schwartz, uma das principais referências da área, em entrevista a Di Fanti e Barbosa (2016), ao discutir o conceito de ergologia:

> [...] nunca a definimos como uma disciplina científica. Mas o que é a Ergologia? Adotamos o termo, ou a expressão, em português, abordagem como uma maneira de afirmar que não é uma nova disciplina, é uma postura, uma abordagem que requer outras, todas outras disciplinas, notadamente as das Ciências Humanas, sempre em uma situação de discussão com elas às vezes de crítica, numa dimensão de uso e de polêmica com essas disciplinas. Alguns pensam que é uma disciplina, uma ciência, que é filosofia, por exemplo. Prefiro falar de abordagem. O que é verdade na sua pergunta é que a Ergologia tem necessidade de interface com outras disciplinas das Ciências Humanas e, notadamente, das Ciências da Linguagem (DI FANTI; BARBOSA, 2016, p. 230-231).

Como uma abordagem, a ergologia reforça a importância da linguagem para o estudo da complexidade da atividade humana de trabalho ao convocar diferentes disciplinas, tais como filosofia, linguística, ergonomia da atividade, sociologia, economia etc., com destaque às Ciências da Linguagem. Assim, a ergologia nasce de três grandes influências: a experiência de pesquisa-intervenção do médico e psicólogo italiano Ivar Oddone; as reflexões da Ergonomia da Atividade, em especial de Alain Wisner; e a Filosofia de George Canguilhem (SCHWARTZ, 2006).

A contribuição de Ivar Oddone destaca a relação da academia com o mundo do trabalho e a criação do conceito "comunidade científica ampliada", buscando aproximar os conhecimentos acadêmicos dos conhecimentos dos trabalhadores. A influência de Alain Wisner, pela Ergonomia da Atividade, pauta-se nas reflexões sobre a atividade humana no trabalho, ao afirmar que há uma distância entre o prescrito e o real. Essa visão de Wisner se contrapõe à visão positivista taylorista, que considerava o trabalhador um mero executor das prescrições. Por fim, a influência de George Canguilhem, "via filosofia da vida, dá-se especialmente a partir do conceito de atividade industriosa, que envolve sempre um debate de normas e remete à relação entre o social e o singular, à possibilidade de escolhas e ao debate de valores" (DI FANTI, 2014, 254). A ergologia conseguiu juntar a história do conceito de atividade, de um lado, com os ergonomistas e, de outro, com a herança da filosofia da vida de Georges Canguilhem (SCHWARTZ, 2006, p. 459).

Para esses estudiosos, um sujeito que trabalha não separa a sua vida social e pessoal da vida no trabalho, como se vivesse uma dualidade. Para a construção desta tese, no que tange ao trabalho, pautamo-nos na Ergologia para dissertar sobre a situação de trabalho como um espaço singular que acumula a historicidade dos trabalhadores em diversos níveis, o que, além de dar dinamicidade à atividade laboral, revela um ser industrioso, complexo, inserido em um contexto laboral único, saturado de normas antecedentes, que, por sua vez, exigem renegociações permanentes. Ampliando um pouco mais o foco, é possível considerar que o trabalhador, de modo geral, está em constante ajuste do meio, do ambiente de trabalho no qual se encontra. Por essa razão, é preciso entender a concepção de trabalhar:

> Se trabalhar [...] é sempre aplicar um protocolo, ao mesmo tempo é sempre conhecê-lo de uma maneira singular, diferente daquela do vizinho e mesmo diferente de um momento a outro: não somente eu não faço jamais exatamente aquilo que me mandam fazer, mas eu não faço jamais exatamente aquilo que eu previ fazer. (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 69-70).

A partir dos estudos da ergologia, entendemos o trabalho como ato irrepetível: "o 'trabalho' é ao mesmo tempo uma evidência viva e uma noção que escapa a toda definição simples e unívoca" (SCHWARTZ, 2011, p. 20). Essa concepção viva do trabalho une a abordagem ergológica à perspectiva dialógica da linguagem numa dinâmica entre a atividade humana – industriosa – do trabalho e da linguagem, a fim de atender ao nosso objetivo geral que é estudar o impacto da pandemia no trabalho dos professores da educação básica pública.

Na perspectiva definida por Schwartz (2006, p. 459), temos o trabalho como atividade industriosa, ou seja,

> um debate de normas que ultrapassa o meio de trabalho, mas que se situa dentro do meio de trabalho. É assim que tratamos do conceito de trabalho, e através dessas normas podemos encontrar as dimensões econômicas, da gestão, da renda, do salário e das normas jurídicas. A partir do trabalho como atividade industriosa, reencontramos todas as diferentes dimensões do trabalho. Diversas ciências têm como ponto de partida o trabalhador assalariado, ficando mais próximas das normas antecedentes o que é um pouco diferente. Mas temos que reencontrar todas essas normas, porque o trabalho é pleno, independente do fato de ser assalariado, formal ou informal, doméstico ou mercantil. Esse é o ponto de partida.

Diante da premissa da atividade industriosa, surgiu a concepção de debate de normas. Os estudos ergológicos investem em pesquisas que buscam explorar como se efetiva o trabalho real dos sujeitos, a partir do reconhecimento das normas, para o desempenho de potenciais renormalizações, feitas por meio das singularidades, do entendimento único e do desempenho

de cada um, na atividade de trabalho, diante do que lhe é apresentado. Segundo Schwartz e Durrive (2015, p. 39),

> A estrutura essencial da atividade é sempre um debate de normas, diversos debates de normas [...]. Isso é mais amplo que o trabalho prescrito. O trabalho prescrito não é jamais suficiente como o único enquadramento para o agir: sempre houve renormalizações, e permanentemente.

Os autores nos mostram o distanciamento existente entre a prescrição do que é para ser feito e o que, de fato, acontece, ou seja, é feito. Esse movimento do trabalhador vem ao encontro do que propõe a ergologia ao abordar a atividade laboral como objeto de seus estudos, propondo que não há uma execução de normas, mas uma (re)interpretação entre o que fora proposto e o que será feito, ou seja, uma renormalização. Segundo Trinquet (2010, p. 96), a atividade "é tomada no sentido de atividade interior. É o que se passa na mente e no corpo da pessoa no trabalho, em diálogo com ela mesma, com o seu meio e com os outros". O trabalhador pensa enquanto realiza o trabalho e reelabora, faz escolhas e microescolhas que alteram o ato seguinte. A relação entre a teoria e a prática é um dos conflitos intrínsecos ao mundo do trabalho, pois sabe-se que as normas não estão completamente prescritas, o que, de certo modo, mobiliza, no aspecto inter-relacional, indivíduo e trabalho para o debate das normas. Pode-se dizer que "o trabalho nunca é igual ao planejado e que o [ser humano] é o protagonista principal de sua ação" (DI FANTI, 2005, p. 22).

Assim sendo, o trabalho é, na verdade, renormalizado e (re)ajustado de acordo com a individualidade de cada trabalhador na situação em que se inscreve. Segundo Schwartz e Durrive (2015, p. 35), o trabalho não é "um lugar de ausência de escolha" dos indivíduos, dos quais o "corpo e a alma são abandonados, a parte maldita do tempo social", isto é, trabalhar não significa apenas executar as normas que foram prescritas. Há, portanto, um investimento humano e uma "[...] espécie de ambiguidade entre o uso de si por si e pelos outros" (SCHWARTZ; DURRIVE, 2015, p. 35), que diferencia o trabalho da simples execução de tarefas.

As visões sobre o que é o ato de trabalhar se distanciam do trabalho como mera execução preconizado pelo Taylorismo. Para Taylor (1990, p. 46), os trabalhadores devem ter uma "constituição mental" muito parecida com a de "um boi": a de obedecer ordens, ser subservientes e não contestar, como se passassem por um tipo de adestramento a fim de produzir muito em pouco tempo e sem gerar qualquer tipo de desperdícios. Segundo Apolinário (2016, p. 37), no taylorismo, "o significativo aumento de produtividade é auferido a partir de uma lógica técnica que ignora os aspectos humanos, psicológicos, fisiológicos e as condições de

trabalho", visando à alienação e à fragmentação do operário no campo de trabalho. Por isso, ao primar pelo estudo da presença da subjetividade no desempenho da atividade humana, Schwartz (2015) descarta que a ação humana seja constituída de atos repetitivos: trabalhar não é se alienar. Nesse sentido, consideramos as palavras de Schwartz e Durrive (2015, p. 156, grifo dos autores) sobre a relação do sujeito com o uso da máquina e a automatização dos processos no trabalho, ao afirmarem que "[...] não se pode negar: o raciocínio a respeito do trabalho não tem nenhum sentido se ele, em dado momento, não faz referência ao uso concreto de uma mão de obra, portanto, à *atividade humana*".

Por essa razão, é que nos sentimos motivados a estudar as dimensões do trabalho docente na pandemia de COVID-19, posto que "[...] tanto a atividade de linguagem quanto a de trabalho são constituídas por uma opacidade advinda da complexidade do ato humano, que pressupõe sentidos não visíveis a serem problematizados" (DI FANTI, 2019, p. 364), mas que estão em permanente debate de normas e de valores. Dessa maneira, é preciso conhecer os debates e as dramáticas que emergem da concretude do trabalho do professor para que se possa dimensionar a própria atividade humana.

Considerando que há riquezas engendradas nas práticas dos professores na atividade de trabalho desempenhada em *home office*, buscamos, nos dizeres desses trabalhadores, a partir dos enunciados-respostas emitidos em situação de entrevista, as forças motrizes que regeram a vida do docente no período em questão. Para Di Fanti (2019, p. 362), as verbalizações sobre o trabalho podem favorecer "a discussão sobre as dramáticas do corpo-si e revelar facetas do invisível da atividade de trabalho". Desse modo, é possível fazer uma aproximação entre a abordagem ergológica e a teoria dialógica, "pois ambas as perspectivas estão voltadas para situações concretas da atividade humana, conduzidas por centros de valores interligados" (BARBOSA; DI FANTI, 2018, p. 43). Os estudos centrados na atividade humana de trabalho corroboram com a presente pesquisa no que tange à atividade docente, que, anteriormente à pandemia, era exercida presencialmente, mas que passou a ser de forma remota, permeando-se, em grande parte, pelas tecnologias.

A seguir, faremos o desdobramento de concepções primordiais pertencentes à abordagem ergológica para que possamos compreender as relações do sujeito com o trabalho, suas dimensões e o agir singular do corpo-si.

1.2.2 Usos de si, corpo-si e dramáticas do uso de si

A abordagem ergológica destaca que toda atividade laboral é singular e realizada por sujeitos também singulares (SCHWARTZ, 2011). Essa concepção de trabalho, adotada pela perspectiva ergológica, diz respeito ao caráter enigmático e complexo do uso de si ao desempenhar o trabalho. Seguindo essa linha, a ergologia é uma abordagem pluridisciplinar, que aprofunda os estudos sobre a atividade humana, ao distanciar o conceito de atividade do termo *execução* e ao passar a se ocupar de estudos que tratam das dramáticas do uso de si por si e pelos outros, tal como propõe Schwartz (2012). É na dimensão subjetiva e aprofundada do trabalho que Schwartz (2014) elabora o conceito de *uso de si* e, mais adiante, o reelabora e chega ao que chama de *corpo-si*.

É importante delinearmos, mesmo que brevemente, os conceitos de *uso de si*, de *corpo-si* e o que o autor denomina de *dramática*. Para Schwartz (2015, p. 36), o estudo do uso de si por si tem por base a concepção de que "[...] a pessoa reinventa uma certa maneira de ser, de viver, de sobreviver com os outros". O autor nos explica que "[...] viver não pode jamais ser reprodução, pura execução", mas um investimento novo de vida, do qual os sujeitos se utilizam para desempenhar a atividade de trabalho. Assim, Schwartz (2015), em seus estudos, escolhe a palavra *si* para se referir a esses sujeitos na abordagem ergológica, posto que o termo *si* compreende muito mais que sujeitos e pessoas; o autor chama-os de *substância enigmática*, ou seja, o *si*, e nos motiva a conceituar o si à noção de totalidade do ser. Nas palavras de Schwartz (SCHWARTZ; DURRIVE, 2016, p. 32), o "uso de si quer dizer que eu sou um recurso", uma imposição contínua de microescolhas de onde surgem as dramáticas de usos de si pelas quais a atividade industriosa é constituída. Com isso, entendemos o que propõe Durrive (2016, p. 157) ao definir que

> [...] o "si" que se engaja faz uso dele mesmo em relação ao mundo, vai se chocar com aquilo que se acaba de reconhecer como uma resistência. É preciso destacar que essa resistência é, no mínimo, dupla: o mundo real se levanta como um obstáculo à intenção de agir, como se fosse o mundo humano, aqueles que se interessam, de perto ou de longe, pela ação em curso. O "si", para seu uso, vai assim, de modo inevitável, ao encontro do mundo dos outros [...].

É, nesse sentido, na convocação a se operar recursos de si muito mais amplos do que as próprias tarefas requerem que, ao avançar os seus estudos, Schwartz (2007, 2014, 2016) traz o que chama de *corpo-si*. Ele entende que o corpo-si abrange a entidade enigmática do ser, essa totalidade, uma vez que o "[...] nosso corpo é um corpo 'histórico'" (SCHWARTZ, 2015, p. 34). Com isso, ressalta o porquê da escolha do termo *corpo-si*, ao afirmar que: "eu não sei se as dramáticas de uso de si acontecem na cabeça ou no corpo. É impossível dizer"

(SCHWARTZ, 2015, p. 34). Segundo Schwartz (2014, p. 264), o corpo-si atravessa “todas as fronteiras entre o biológico e o histórico”, numa tríplice ancoragem: biológico, porque é um corpo dado ao nascimento; histórico, porque o debate de normas que constitui as dramáticas adquire sentido em momentos históricos específicos; e singular, porque “é no cerne desse corpo-si singular que se infiltra na relação variável de cada um com um “mundo de valores” (SCHWARTZ, 2014, p. 264).

Sendo assim, o sujeito, para Schwartz (2015), tornou-se corpo-si. Para o autor, parte do que é feito pelo corpo-si “[...] é consciente e em parte inconsciente. Em parte, é verbal e, em parte, não verbal” (SCHWARTZ, 2015, p. 34). A escolha do autor pelo termo se justifica, ainda, como já sinalizado, pelo fato de querer se distanciar de termos como *sujeitos* e *pessoas*, já usados em outras disciplinas. Para ele, esses usos são uma “armadilha” para o desenvolvimento da abordagem ergológica, visto que a ergologia se encontra no conceito de atividade. Assim, explica que:

> [...] tanto o campo do discurso – do que pode ser colocado em palavra -, como os campos da psicanálise, da psicologia, do social, da ética, do comércio são convocados para falar do que se passa. E tudo isso é conjugado a uma sinergia incompreensível que faz passagem entre uma parte, o que é antecipado, e, de outra parte, do que eu faço em situações concretas e do que tenho como patrimônio. Eis por que utilizei a palavra “si”. (SCHWARTZ, 2015, p. 35).

Ao considerar que o corpo-si não é simplesmente um mecanismo executor de tarefas, Schwartz (2015, p. 37) ressalta a capacidade do si de interpretar as normas apresentadas, mas não apenas isso, de também “[...] reinterpretar as normas e renormalizar – dar a si mesmo (algumas) normas – que integram as normas incontornáveis”. Dessa forma, para Durrive (2016, p. 154), reinterpretar as normas e renormalizar está no “[...] esforço de conhecer a tensão que nos livra das especificidades de nossas vidas singulares para ir rumo ao geral” e no “esforço de viver o incita a reinvestir os saberes se juntando ao específico, a reinscrevê-los nos seus debates de valores, a fim de torná-los significativos para a sua existência quotidiana”. Nesse ponto, chegamos ao que Schwartz (2015, p. 38) chama de *dramática*, posto que tal termo advém do que é feito durante as arbitragens das normas, ou seja,

> [...] a utilização da palavra “dramática” não significa dizer que está acontecendo um drama pavoroso. Isso significa dizer que alguma coisa está acontecendo. Dramática quer dizer que nunca vai deixar de acontecer alguma coisa, porque ocorrerão sempre esses debates, e ninguém vai poder escapar deles.

Em outras palavras, considerar o conceito de dramáticas postulado pela ergologia é compreender que o trabalho se dá num opaco mundo de valores e sempre envolve um debate de normas e valores do corpo-si, do qual resultam renormalizações. Segundo Di Fanti (2017), na relação entre as escolhas que os indivíduos fazem para si e nas que lhe são impostas pelo sistema, é que residem as dramáticas de si:

> O drama do uso de si na atividade de trabalho se dá, ao mesmo tempo, pelo uso de si 'por si' (escolhas pessoais) e o *uso de si* 'pelos outros' (normas de todos os tipos, como técnicas organizacionais, relações de desigualdade, de subordinação de poder etc.). (DI FANTI, 2017, p. 96).

Do ato de trabalho depreendem as escolhas singulares, o uso de si por si, as escolhas empreitadas pelo outro e o uso de si pelos outros, como o trabalho remunerado, que engendram um gerenciamento da distância entre o prescrito e o que é realizado pelo sujeito. Assim, envolvem "vantagens e inconveniências, e mesmo todos os dramas resultantes daí que, na ergologia, nomeamos de: dramáticas de usos de si. A partir do momento em que há escolhas a se fazer, isso impõe responsabilidade e precauções importantes" (TRINQUET, 2010, p. 98). Desse modo, a "atividade industriosa se torna cada vez mais um encontro de dramáticas do uso de si, a de um agente no trabalho e a do usuário, do cliente, do paciente, do aluno etc." (SCHWARTZ, 2014, p. 261).

Na concepção ergológica, nesse movimento de distanciamento entre o que realmente se faz e a prescrição, (re)singulariza-se o agir, pois se cria uma lacuna na norma, e o sujeito é convocado a gerir esse distanciamento, que, de acordo com Schwartz (2016, p. 44), "remete à atividade do *corpo-si*". Ao propor a concepção de corpo-si, o autor explica que o sujeito no trabalho, "a entidade que racionaliza é o '*corpo-si*', ou seja, alguma coisa que atravessa tanto o intelectual, o cultural, quanto o fisiológico, o muscular, o sistema nervoso" (SCHWARTZ, 2016, p. 44) do trabalhador, e depende desde fazer escolhas que impõem um distanciamento entre o prescrito e o trabalho realmente realizado. Conforme Di Fanti (2014, p. 255), "[o] corpo-si, no dizer de Schwartz, "é um elemento de transgressão", já que a atividade "obriga a transgredir", a lutar para restituir espaço e dimensão proativa e criadora.". Para Schwartz (2015, p. 38), o sujeito tem um "destino a ser vivido", e não há como fugir disso ao desempenhar a atividade, pois "qualquer que seja a situação de trabalho não se pode escapar a esse destino, permanentemente".

São nessas proposições que está embasada a concepção de trabalho adotada pela abordagem ergológica, na qual nos fundamentamos para analisar a atividade do professor.

Entende-se que, mesmo sendo um processo que atravessa décadas de discussões cristalizadas acerca da profissão, o trabalho docente, no contexto pandêmico de COVID-19, centra-se em uma problemática ainda maior e sobre a qual nos questionamos: como gerir espaços físicos escolares, de modo que contemplem teoria e prática de forma efetiva? Em outras palavras, de que maneira se pode balizar os saberes instituídos (formação) e investidos (prática) do professor da educação básica pública, na relação com a atividade laboral que passou a ser remota?

Tais questionamentos evidenciam as dramáticas de si trazidas pela atividade humana e que estão em confrontação com os outros no mundo real do trabalho. Não há como dizer onde começa ou onde termina o ofício do professor. Para tanto, a ergologia procura ponderar a respeito não só das situações de trabalho, como também das práticas linguageiras delas emergentes a fim de "[...] compreender como as atividades de trabalho transformam continuamente os espaços da vida, as maneiras de conceber a vida social" (SCHWARTZ, 2002, p. 113) na relação do uso de si com os outros. É, nesse sentido, que compreendemos os usos de como a capacidade humana que, segundo Trinquet (2010, p. 97), permite às pessoas "usar de si mesmos como lhes convém. É uma liberdade – que é perceptível por todo o mundo –, muito limitada pelas coerções inevitáveis, mas nunca há somente uma única melhor maneira de fazer as coisas".

Conforme Tardif (2017, p. 91), "as implicações do trabalho cotidiano [do professor] são consideráveis; é preciso começar sempre, ou quase sempre, do zero, e, com o tempo, isso se torna fastidioso e difícil de suportar", estando centrado em um eterno recomeço de suas atividades e somando-se ao novo paradigma profissional, com foco nas habilidades e no desenvolvimento de competências ubíquas em relação às tecnologias. Sobre a implicação dos fazeres docentes e do investimento de si que os professores fazem nas atividades, Faïta (2005, 117) afirma que "[o]s modos como o professor se investe na realização das tarefas assim como a intensidade desse investimento constituem um campo de reflexão pouco explorado".

Por essa razão, entende-se que problematizar o trabalho humano frente ao contexto pandêmico pelo qual o Brasil passa é convocar uma reflexão sobre as práticas profissionais constituídas pelas tensões entre o visível e o invisível, tal qual proposto por Schwartz (2011), ao abordar sobre as normas e renormalizações. Ainda, mesmo diante das inúmeras facetas que o trabalho docente apresenta e do que já foi historicamente vivido por esses profissionais, não se contava com as imprevisibilidades de um contexto de isolamento físico e social para alunos e professores. Sabemos que qualquer movimento de formação dos sujeitos é a chave para a transformação do cenário da educação, ainda que frente ao uso inesperado das tecnologias nas práticas docentes. No entanto, o exaustivo trabalho físico e intelectual diário do docente pode

ser mais um passo para a transformação no cenário da educação, caso seja focado positivamente e sejam observados os usos de si no trabalho desenvolvido pelos professores no ensino remoto, que

> torna-se então um espaço de tensões problemáticas, de negociações de normas e de valores, daí considerá-lo um drama para um *corpo-si*, uma entidade enigmática que indissocia o corpo físico e a mente, abrangendo interações sociais, memória, emoções, posição postural etc. (DI FANTI; MACHADO, 2012, p. 25)

O professor potencializa a reflexão sobre a situação que lhe foi imposta, sobre as experiências que não estão sendo vividas só por ele, mas também pelo seu aluno. Não é por que o estudante sabe jogar no celular, baixar jogos e criar vídeos que ele sabe mais sobre tecnologias do que o docente (RIBEIRO, 2022). Nessa linha, as palavras de Freire (2020, p. 132) encorajam os professores que consideram saber menos do que os estudantes:

> Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios são saberes necessários à prática educativa. [...] tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente.

Nessa complexidade de saberes de um e de outro e no uso de si por si e pelo outro, há um processo duro de transformação e incorporação de abertura aos novos conhecimentos e à inovação que circunda a docência no ERE, o que remete às reflexões feitas por Schwartz, que podem ser exemplificadas, nesta pesquisa, com o trabalho do professor, sobre o que o autor chama de *atividade industriosa*. Segundo Schwartz (2011, p. 33), a atividade industriosa "jamais é simples, jamais é puro encadeamento de normas, de procedimentos, pensados anteriormente e sem a pessoa que vai trabalhar, porque isso é simplesmente impossível e ao mesmo tempo muito difícil de ser vivido."

Entendemos que o trabalhador não executa tarefas, pois sempre é convocado ao uso de si, ou seja, para o fazer que se situa para além da sua força de trabalho. Assim, o uso de si por si e pelo outro faz com que, necessariamente, ocorram escolhas em relação às formas de conduzir a atividade, renormalizando o fazer docente, no caso dos professores e, por isso, esse uso de si passa a ser compreendido como uma dramática do uso de si. Schwartz (2014, p. 261) reforça que "[...] a atividade industriosa se torna cada vez mais um encontro de dramáticas do uso de si, a de um agente no trabalho e a do usuário, do cliente, do paciente, do aluno etc.". De acordo com Trinquet (2010, p. 96), "o trabalho não é só uma realização técnica e/ou mecânica, a qual muitos o reduzem", ele é composto pela relação enigmática da sua atividade em relação

ao outro. Diante dessas reflexões, percebemos que impasses postos ao trabalho do professor não relativizam a atividade docente, mas indicam que é chegado o momento de essas atividades saírem do campo da invisibilidade, do controle e do autoritarismo, indo para um domínio mais colaborativo da sua prática (MORAN, 2017). Segundo Morin e Diáz (2020, p. 72),

> [...] o estado atual do ensino, que separa o complexo porque não o reconhece, que fragmenta o mundo para conhecê-lo e não é capaz de religar o que foi separado, fraciona problemas, atrofia a compreensão, limita as perspectivas e impede que se possa desdobrar-se uma visão de longo prazo que reúna o que está disperso.

Esse movimento de reorganização é característico de uma possível hibridização no fazer docente ao renormalizar em meio a mediações tecnológicas, implicadas nos saberes e agires com outras linguagens, como a computacional. Paulo Freire (2020, p. 83), ao escrever seu livro *Pedagogia da Autonomia*, ressalta que o professor deve saber que, sem a curiosidade que o move e que o inquieta e, por sua vez, que lhe insere na busca, ele não aprende nem ensina. Nas palavras de Freire (2020), ao problematizar a educação bancária[4], já constavam orientações que embasam o exercício da formação docente contínua para a construção de si do professor como sujeito pesquisador, social na sua formação e singular na prática da sua atividade docente.

Para Schwartz (2003, p. 23), "a vida humana, em seus mais variados aspectos, é, indiscutivelmente, atravessada pela história". A partir dessa concepção, entendemos que, ao desenvolver as atividades laborais em ensino remoto, o professor possa ver, no uso de tecnologias, os instrumentos para a promoção e para a renovação da história da educação neste século. Entretanto, é preciso que esse docente encare o uso das tecnologias como um instrumento para a sua prática, como uma nova experiência, e não como algo que irá substituir ou subestimar o corpo-si. Conforme Carbonell (2002, p. 62-63), "um conhecimento se enriquece na experiência" e não é tanto a experiência em si ou a quantidade de experiências vividas, mas "como são vividas, refletidas, problematizadas" pelos sujeitos.

Entendemos que o trabalho se dá num opaco mundo de valores e sempre envolve um debate de normas e valores do corpo-si do qual resultam renormalizações, É nessa perspectiva que seguiremos com os nossos estudos a fim de aprofundar sobre debate de normas, renormalizações e aspectos de invisibilidade que se apresentam no trabalho.

1.2.3 Debate de normas, renormalizações e invisibilidades

[4] O autor estabelece uma analogia com as agências bancárias (bancos) em que fazemos depósitos, transferências etc., assim, "a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante" (FREIRE, 2019, p. 80).

A ergologia é uma abordagem teórica para a qual há diferentes maneiras de realizar o trabalho prescrito, "de responder às obrigações" (TRINQUET, 2010, p. 109) diante do que é imposto pelas normas, e para a qual há uma diversidade das ações provenientes das escolhas do corpo-si, visto que os gerenciamentos e enfrentamentos de dramáticas são gerados em qualquer contexto de trabalho. Desse modo, entendemos que a atividade de trabalho, na perspectiva ergológica, é composta pela dialética entre o visível e o invisível, representados pelas normas e pelas renormalizações que residem nas escolhas realizadas pelo trabalhador em sua atividade. As escolhas, sejam elas conscientes, sejam inconscientes, são orientadas por valores que permeiam as pessoas que trabalham e pelo espaço no qual se realizam as tarefas do trabalho. A ergologia também considera que, se os trabalhadores "[...] tem escolhas a fazer, é em função de critérios – e, portanto, em função de valores que orientam essas escolhas", e que "[...] a distância [entre o prescrito e o real] remete a um debate sobre os valores" (SCHWARTZ, 2016, p. 45). Esse distanciamento, por conseguinte, leva ao inevitável debate de normas e, assim, às renormalizações no mundo do trabalho.

Dessa forma, diante da perspectiva ergológica, precisamos delinear o que é o trabalho. E, para que possamos compreender a dimensão e complexidade dessa premissa, devemos conhecer quatro proposições gerais sobre o debate de normas e valores, apresentadas por Schwartz (2007, p. 42-46) acerca da ergologia e organizadas por nós, no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Proposições ergológicas para o debate de normas e valores

1ª proposição	A distância entre o prescrito e o real, as normas e as renormalizações, em toda a atividade humana.	Tem relação com a Ergonomia, com o distanciamento do trabalho planejado, teorizado e o efetivamente realizado. "[...] qualquer que seja a situação, entre o trabalho que a gente pensa antes de executá-lo (que a gente mesmo pensa, mas frequentemente que outros pensam em nosso lugar) e a realidade deste trabalho, haverá sempre uma distância" (SCHWARTZ, 2007, p. 42).
2ª proposição	A imprevisibilidade da atividade e como ela é sempre singular. Não há como duas pessoas atuarem da mesma maneira.	Tem relação com a distância e a ressingularização da atividade: "[...] a distância está sempre a ser introduzida na história, porque se trata sempre de uma história particular" (SCHWARTZ, 2007, p. 43).

3ª proposição	A forma (mais ou menos consciente) de como o sujeito gerencia a distância do trabalho real em relação ao realizado e a economia do corpo.	O trabalho real em relação ao realizado: "a distância remete à atividade do corpo-si" e "[...] a entidade que racionaliza é o 'corpo-si', ou seja, alguma coisa que atravessa tanto o intelectual, o cultural, quanto o fisiológico, o muscular, o sistema nervoso" (SCHWARTZ, 2007, p. 44).
4ª proposição	Tem relação com a vivência que o sujeito faz na distância entre o que é prescrito e o que é efetivamente realizado; a pessoa faz determinadas escolhas (microescolhas) sejam elas conscientes ou inconscientes e orientadas por uma dimensão valorativa.	Tem relação ao debate de normas e valores: "[...] a distância remete a um debate sobre os valores"; "se ela tem escolhas a fazer, é em função de critérios – e portanto em função de valores que orientam essas escolhas" (SCHWARTZ, 2007, p. 45).

Fonte: Schwartz (2007).

Para esclarecer essas quatro proposições descritas, além do Quadro 1 anteriormente apresentado, e para entendermos o que é o trabalho para a ergologia, recorremos também à obra *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*, organizada por Ives Schwartz e Louis Durrive e publicada em 2010. Os autores apresentam uma complexa reflexão sobre as normas no trabalho, que contribuem para o entendimento do que propomos nesta pesquisa. Sendo assim, compreendemos que a primeira proposição trata das normas e renormalizações e da distância existente entre elas, quando a atividade é realizada:

> [...] trabalhar é sempre aplicar um protocolo, ao mesmo tempo é sempre aplicá-lo de uma maneira singular [...] não somente eu não faço jamais exatamente aquilo que me mandaram fazer, mas eu não faço exatamente aquilo que eu previ fazer (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 70).

A segunda proposição evidencia as singularidades, "mas será explicitada caso se vá a campo para ver, e caso se aprenda com o que se vê, inclusive discutindo com a pessoa que trabalha. Então essa distância é sempre singular." (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 43). Essa proposição mostra-nos que, em qualquer atividade desempenhada, seja na atividade de trabalho, seja na atividade de linguagem, há sempre uma ação singular e irrepetível.

A terceira proposição parte do ponto de vista da entidade corpo-si como sendo a atividade, enigmática e inconclusa que faz a gestão da distância. Nas palavras de Schwartz e Durrive (2010, p. 44), "[s]implesmente, isso assinala a dificuldade de pensar o sujeito da atividade, porque não é nem o sujeito perfeitamente consciente, nem o sujeito perfeitamente inconsciente, enfim esta entidade atravessa tudo isto".

A quarta proposição corresponde a distância, que, por sua vez, remete sempre a um debate de valores, da relação entre a atividade e os valores; mesmo diante da mais ínfima atividade de trabalho, há um debate de normas, posto que as escolhas no trabalho se baseiam e se orientam pela dimensão valorativa. Essa dimensão, bem como a concepção de que "o trabalho é sempre um encontro de valores" (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 45), é de nosso extremo interesse, pois nos permite percorrer o exercício de análise empreendido por esta tese.

Conforme os autores, esses debates de normas são concomitantemente: a) debates consigo mesmo, pois são ligados à economia ou racionalidade do corpo; e b) debates e valores de ordem social, pois qualquer ato humano remete a valores consolidados socialmente e a valores construídos pelo próprio ser humano em inter-relação com os outros.

Desse modo, ao estudar a abordagem ergológica, não podemos dissociar dos estudos da ergonomia, tendo em vista que esta aponta para o distanciamento entre tarefa (regras prescritas ao trabalhador) e atividade (realização dessas tarefas). Já a ergologia propõe os conceitos de *normas antecedentes* e *renormalizações* para a análise de diferentes contextos laborais, nos quais sempre é observada a existência dos "debates de normas" (individuais e coletivas), sintetizadas no Quadro 1, e amplia esses conceitos, ao explicar que "[...] as normas antecedentes estão mais próximas do trabalho como prescrições [...]; tudo o que antecipe a atividade futura de trabalho, antes mesmo que a pessoa tenha começado a agir" (SCHWARTZ, 2011, p. 34). A ergologia não desconsidera a importância das normas, no entanto reforça que o trabalhador não recorre apenas às prescrições para a realização das atividades. Nas palavras de Durrive (2010, p. 79), "para trabalhar é de fato importante ter um prescrito. Mas o prescrito não é o único que antecipa. [...] um hábito é um tipo de regra de funcionamento, é também um meio de antecipação".

Ainda sobre a discussão das normas, Durrive (2010) esclarece como se dão as renormalizações, posto que para o autor "[...] a renormalização remete sem parar a esse esforço de antecipação diante da confrontação como real, único e singular.". Desse modo, as renormalizações "[...] são as múltiplas gestões de variabilidades, de furos das normas, de tessitura de redes humanas, de canais de transmissão que toda situação de trabalho requeira, sem, no entanto, jamais antecipar o que elas serão" (SCHWARTZ, 2011, p. 34). Ao se deparar com a decisão de agir em situação de trabalho e na vida, o trabalhador é colocado diante de escolhas que permanentemente entram em embates previamente à efetivação do desempenho da atividade humana. Assim, Durrive (2016, p. 157) explica que a atividade humana supõe

> [...] uma confrontação dessa atividade ativa – esse "si" – com o mundo real. Mas isso não é tudo, porque o "si" de que se fala não inventa nada *ex nihilo*: nem a intenção

> que o anima, nem a importância que lhe concebe. Ele está fatalmente em relação com os *outros*, seus semelhantes que têm, entretanto, rostos infinitamente diversos, que, de uma outra maneira, têm a ver com a sua intenção de agir.

Entendemos, a partir de Durrive (2016), que há um distanciamento entre o trabalho e a execução de tarefas. Ao agir nas situações de trabalho, o trabalhador exige muito o uso de si, posto que a atividade humana é irrepetível e, a todo o momento, inesperada, pois "qualquer que seja a situação, entre o trabalho que a gente pensa antes de executá-lo (que a gente mesmo pensa, mas frequentemente que outros pensam em nosso lugar) e a realidade deste trabalho, haverá sempre uma distância" (SCHWARTZ, 2011, p. 42) entre o que foi prescrito aos trabalhadores e o que foi realmente feito por eles.

Na extenuante transição do ensino presencial para o ERE, ao professor não foi dada a chance de refletir se o ensino realmente deveria ser feito de modo remoto no início da pandemia. Nessa linha, Ferreira (2020, p. 61) explica que "[...] entre a norma e o trabalho real está o trabalhador que, diante de uma situação laboral específica, é convocado a agir, a fazer escolhas, levando em consideração os meios e as condições reais impostas no momento da ação". Devido à urgência em atender ao aluno e não o deixar desamparado quanto ao ensino, bem como diante do contexto de facilidades de comunicação via aparatos tecnológicos vivenciados na atualidade, o cumprimento da atividade discente e docente se tornou, naquele momento, prioritário.

Como o ambiente educacional é um meio nem sempre fiel, ou seja, um lugar em que as ações não se repetem, torna-se difícil para o professor "[...] listar totalmente, de maneira exaustiva, tudo aquilo que constitui um meio de trabalho" (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 189) para que suas práticas no ERE permaneçam semelhantes às práticas do ensino presencial, pois, segundo Schwartz e Durrive (2010, p. 190), o meio é sempre infiel: "jamais se repete exatamente de um dia para o outro, ou de uma situação de trabalho a outra.". Contudo, na tentativa de manter uma rotina mais ou menos prevista, tendo em vista a inexperiência com a educação em ambientes virtuais, os docentes podem ter procurado estabelecer uma sucessão de ações bastante parecidas com a da prática presencial, visto que permaneciam em uma movimentação laboral atrelada às "[...] regras e prescrições impostas pela instituição em que esta[rão] inserido[s]", como destaca Amigues (2004, p. 38). Esse atrelamento pode demandar tensões, já que o trabalho do professor pode ser orientado por determinadas prescrições, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Projeto Político Pedagógico, entre outros documentos que regimentam o fazer docente. Nesse sentido, conforme afirma Gomes (2020, p. 51), "o trabalho é entendido como um misto de visível e invisível: de um lado, as normas e definições gerais e de outro o agir singular de um corpo-si."

As funções engessadas não eximem o professor de criar, recriar e renormalizar os seus saberes ao gerenciar as novas vivências com as tecnologias, a escola e os alunos, visto que um dos princípios básicos da abordagem ergológica é de que "[...] toda sequência de atividades industriosas envolve arbitragens, debates, imersos num mundo social em que a comunidade de destino é sempre eminentemente problemática, em permanente reconstrução" (SCHWARTZ, 2014, p. 261). Porém, além do que foi imposto pela instituição de trabalho, o professor, no contexto pandêmico, passou a lidar com ferramentas tecnológicas na educação, entendendo que não é possível lecionar na conjuntura atual como fazia anteriormente à pandemia, tampouco como era no início da sua carreira. Assim, esse trabalhador sente-se cobrado a exercitar a criatividade constantemente e passa a reaprender as ações de ensinar.

Segundo Schwartz e Durrive (2010, p. 136), "[...] o ato humano pressupõe algo de inantecipável, que remete à transgressão 'criadora', ou ainda, a uma espécie de 'subversão renormalizante', que é constitutiva da vida com saúde". Logo, ao buscar se aprofundar nas novas metodologias, o trabalhador procura melhorar o exercício do seu trabalho e de sua criatividade, impondo ao corpo-si se inserir em práticas inovadoras e alinhar atividades para os alunos até se tornar "executor da sua própria concepção" (AMIGUES, 2004, p. 45), ou seja, está na ânsia da busca pela ressignificação do trabalho docente no contexto pandêmico que se apresenta.

Com a pandemia, os professores seguiram efetuando as tarefas da profissão. Contudo, tiveram que se (re)organizar dentro de uma rotina, até então, desconhecida e se conectar a plataformas virtuais via computador, celular ou *tablets*, dando conta de um contingente maior de trabalho, que demanda ainda mais esforço humano dos usos de si. Frente às tecnologias, os professores se viram diante de uma tela, de ensinar para uma tela. Tal fator endossa a concepção de Trinquet (2010, p. 97), quando afirma que "[...] o trabalho humano está em constante evolução e em todos os planos e lugares do mundo. Mais ou menos rápido e profundo no tempo, seguindo as civilizações e as culturas, mas jamais estático.". No caso dos professores, a maneira de preparar as aulas, ao que parece, se tornou obsoleta de um dia para o outro, dando espaço ao que poderíamos dizer ser uma automatização do processo de ensinar.

Na tela digital, a comunicação afetiva mantida à beira da classe se projeta por meio do uso de imagens, vídeos, jogos, *emojis*, entre outros recursos motivadores para a interação e para a demonstração de afeto, promovidas pelos professores, a fim de que os laços afetivos não sejam perdidos, especialmente o fio que liga o aluno à escola. Observa-se, portanto, a existência de um desgaste entre o que os professores rotineiramente faziam e o que vieram a desempenhar durante a pandemia. Entendemos, desse modo, o trabalho dos professores "como um nó de

debates [muitos invisíveis] entre normas antecedentes e tentativas de renormalização na relação com o meio" (SCHWARTZ, 2011, p. 34) na atividade humana.

Os professores exercem um conjunto de ações e interações personalizadas de acordo com a necessidade de cada aluno e com o meio de trabalho investido e vivido. Logo, esse profissional "não pode somente fazer o seu trabalho, ele deve também empenhar e investir nesse trabalho o que ele mesmo é como pessoa" (TARDIF, 2017, p. 141). O aluno precisa saber que o docente está ali, presente virtualmente, autor, visível e criativo, sob qualquer forma, e não um ser estático, mas um agente com atitudes responsáveis e responsivas num mundo real. Tais constatações revelam que todo *ato* de trabalho dos professores é, ao mesmo tempo, um *uso de si* por si e *pelo outro* – uma relação de alteridade, embasada muitas vezes pelas concepções cristalizadas pela profissão, de se doar ao *outro*.

Considerando o trabalhador docente no centro da atividade humana, entendemos que "[...] toda atividade industriosa é sempre uma dramática do uso de um corpo-si" (SCHWARTZ, 2014, p. 259), que está em permanente embate com a realidade vivida. Nessa linha, destacamos os usos de si dos professores na pluralidade exigida pelas práticas docentes no ambiente de trabalho remoto emergencial, sendo as relações que emergem do mundo do trabalho, segundo Di Fanti (2012, p. 325),

> [...] constitutivamente dialógicas, e singulares, únicas, irreproduzíveis. Tal compreensão não anula a importância de o trabalho ser verbalizado; pelo contrário, a verbalização possibilita, sobretudo, a reflexão sobre a vivacidade da atividade laboral e sobre o (re)conhecimento da sua complexidade.

Dessa forma, percebemos que convidar o trabalhador para que verbalize sobre a sua atividade, suas dramáticas e embates é retirá-lo da penumbra. O trabalhador está envolvido na atividade de trabalho, e essa atividade não pode ser considerada uma simples execução de tarefas, pois envolve um debate de normas perceptível pela ação das verbalizações e que se revela sobre as escolhas, como singulariza e renormaliza a atividade diante do que passa na sua mente. De mesmo modo, entendemos que "trabalhar será sempre questão de confrontação da inteligência humana às incertezas do momento presente" (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 69), e não uma repetição exaustiva de tarefas em que não há espaço para renormalizações. O contexto de trabalho e a vida singular estabelecem uma relação dialética e, por isso, não podem ser confundidos ou ser tomados em separado.

Nessa dinâmica de relações constituídas no trabalho, a atividade industriosa pela qual os professores foram submetidos em situação de ERE compreende bem mais do que somente o fazer docente, mas abarca a prática laboral. Esses docentes vivem

> um processo de retrabalho do saber, que tem íntima conexão com sua dimensão subjetiva. Não há cumprimento passivo das prescrições, pois a dinâmica de vida presente no cotidiano escolar exige um processo de recriação das normas antecedentes, o que expressa a saúde, a mobilização da inteligência, o desejo, a subjetividade docente (DIAS; SANTOS; ARANHA, 2015, p. 212).

Por essa razão, ouvir as verbalizações em situação de entrevista sobre o trabalho relacionado ao ato de ensinar nos leva a compreender os reflexos e refrações relativos às exigências do corpo-si e do debate de normas bem como os valores implicados nas mudanças que afetaram o cotidiano escolar e, por consequência, a complexidade do trabalho docente em situação de pandemia.

No segundo capítulo, trazemos um conjunto de reflexões que se voltam para esclarecer parte da trajetória docente na pandemia. Compreendemos que é preciso desdobrar aspectos relacionados às vivências, sejam elas pessoais, sejam profissionais, às (novas) experiências, aos aspectos que abranjam valores do trabalho laboral e aos aspectos legais.

2 O TRABALHO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: DOCÊNCIA, PRESCRIÇÕES, NORMAS E RENORMALIZAÇÕES

Considerando os desafios enfrentados pelos docentes na transposição do ensino presencial para o ERE, fazemos, na primeira parte deste capítulo, uma apresentação do trabalho docente em *home office*, em sua relação com as tecnologias na pandemia e em sua (des)valoração no contexto pandêmico. Na segunda parte do capítulo, apresentamos as prescrições e os percursos do ensino presencial ao remoto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua importância para este debate, assim como o percurso dos pareceres e portarias que nortearam o contexto escolar a partir do início da pandemia.

2.1 DIÁLOGOS SOBRE O (MAL)ESTAR DOCENTE NA PANDEMIA DO SÉCULO XXI

A fim de discutirmos sobre o trabalho docente no ERE, desdobramos, na sequência, aspectos que ilustram o início do trabalho docente em *home office*.

2.1.1. Trabalho docente em *home office* na pandemia

Em março de 2020, Tedros Adhanom Ghebreyesus, Diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), divulgou uma notícia que reverberou em diferentes segmentos da sociedade, ao declarar uma pandemia causada pelo SARS-CoV-2 (COVID-19). Embora pandemias já tenham sido vivenciadas pelos nossos antepassados sob outras formas, sendo a mais conhecida delas a chamada Gripe Espanhola, a COVID-19 era, naquele momento, absolutamente nova, considerando a contemporaneidade.

Houve muita comoção por parte da população e a sensação de desconhecimento sobre o que poderia acontecer, intensificadas pelo fechamento das escolas, comércios e, sobretudo, pela imposição de isolamento social, fazendo com que todos ficassem

> em constante estado de alerta, confusos, preocupados, estressados e também com a sensação de impotência e falta de controle frente às incertezas que estamos vivendo. E com o desencadear de novas vivências e privações, a pandemia e seus desdobramentos podem trazer aspectos geradores de sofrimento psíquico, ou mal-estar subjetivo. (COELHO; SILVA; PELLEGRINI & PATIAS, 2021, p. 29).

Ao nos voltarmos para o nosso objeto de estudo e para os sujeitos que integram a presente investigação, percebemos que, para os professores de instituições públicas,

ocorreram muitas mudanças quanto à submissão ao trabalho em *home office*, pois, salvo os trabalhadores autônomos, os que faziam parte e/ou estiveram à mercê de empresas e/ou instituições se sujeitaram às condutas governamentais, diante da crise sanitária que se instalou. De acordo com Santos (2021, p. 134), "o confinamento terá permitido salvar muitos milhares de vidas, mas o preço foi alto". Num espaço curto de tempo, vimos a população mundial ser permeada pelo sentimento sombrio da morte, trabalhadores e trabalhadoras sofreram a exaustão pela insegurança em relação à vida, pois nem todos puderam se confinar e obedecer aos protocolos de isolamento físico, e, com isso, deu-se espaço para o surgimento ou agravamento de doenças que envolveram o estado psíquico da população. Dados da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) (BRASIL, 2020e, n. p.) apontam que

> entre um terço e metade da população exposta a uma epidemia pode vir a sofrer alguma manifestação psicopatológica, caso não seja feita nenhuma intervenção de cuidado específico para as reações e sintomas manifestados. Os fatores que influenciam o impacto psicossocial estão relacionados a magnitude da epidemia e o grau de vulnerabilidade em que a pessoa se encontra no momento.

Os profissionais de todas as áreas viveram, em março de 2020, um espaço-tempo em que seus planos foram abruptamente interrompidos. Conforme explicam Pauletti, Steffen e Corrêa (2021, p. 685), "[a] atividade docente sofreu a antecipação de algumas demandas de transformação que há algum tempo se anunciavam: o ingresso em plataformas, ambientes virtuais e, mais assustador e temerosa, talvez, a de relacionamentos distanciados fisicamente.". Ainda experimentando expectativas comuns ao início de mais um ano letivo, como a recepção aos estudantes, novas matrículas, período de estudos de sondagem, construção dos planos e planejamentos, entre outras tarefas iniciais, os professores forçosamente foram submetidos a uma mudança histórica, imediata e sem chances para o diálogo, que marcará a trajetória dos profissionais da educação que estiveram na ativa durante o período pandêmico.

A pandemia de COVID-19 colocou professores de todos os níveis, tanto na esfera pública quanto privada, frente a enfrentamentos muito singulares referentes à (re)qualificação profissional e provocou um redirecionamento da profissão a partir da incorporação, na rotina dos professores, de demandas que abarcam formações referentes ao uso de recursos tecnológicos e da reorganização dos planos de aula, planejamentos anuais e metodologias para tornar as aulas mais criativas e atrativas. Somam-se a esses aspectos os professores que se mantiveram em formação acadêmica, cursos *lato sensu* e *stricto sensu*. Trata-se de demandas extras que permearam a vida docente enquanto se esperava a volta à normalidade.

A dita “normalidade”, anterior ao ano de 2020, abarcava insatisfações profissionais, descontentamentos, fragilidades, baixa remuneração, ansiedades e tristezas, satisfações e vitórias, por menores que fossem. Apesar de latentes para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, esse era o universo de fatores que constituía e formava a identidade docente perante à sociedade.

Do professor foi exigido seguir para a sua lide e cumprir o seu papel de educador e, em outro espaço, o doméstico: sala de aula e lar, ao mesmo tempo. O professor passa a ocupar um entrelugar, nem a sala de aula nem a sala da casa, em que tem a intimidade denunciada por sons diversos, vozes e imagens que até então faziam parte de uma realidade única e pessoal que não era compartilhada com seus alunos, mas que passa a ser exposta sem terem-lhe dado o direito à escolha. Essa combinação de esferas, em tempos anteriores à pandemia, talvez pudesse ter sido almejada por muitos professores. No entanto, “a verdade é que essa suposta zona de segurança se transformou em zona de alto risco” (SANTOS, p. 135) para esses profissionais, se levarmos em conta a exposição de si, o aumento das tarefas e o trabalho após o horário (mal)remunerado.

Nessa linha, Morin e Díaz (2016, p. 74), ao tratarem das mudanças, na vida cotidiana, que deveriam ser estabelecidas via educação, afirmam, em sua obra *Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade*, que

> As mudanças são fundamentais: operamos os níveis básicos da energia, da vida e da consciência. Do mundo dos objetos vamos nos deslocando ao da conectividade e das redes, abrindo gigantescas possibilidades de aperfeiçoamento e de manipulação. Os impactos não podem ser menos que planetários, e de fato o são, pois nosso objeto de trabalho já não é um pedaço do planeta: é o planeta em sua totalidade.

Esse livro de Morin e Díaz foi publicado no ano de 2016, e, naquela época, os autores não imaginavam a mudança planetária que estava por vir nem os seus impactos para a educação e para a sociedade como um todo. Os autores também apontam para outra mudança, que diz respeito ao deslocamento das tecnologias dos grandes centros para as margens da sociedade: “[...] cada vez mais a hipertecnologia ou a metatecnologia nos desloca para a periferia, visto que a tecnologia passou a ser o meio em que a nossa atividade se desenvolve” (MORIN; DÍAZ, 2016, p. 75).

Entendemos, nesse sentido, que a pandemia levou para as linhas marginais da sociedade a educação mediada pela tecnologia; e isso não é mais uma “ilusão de mudança” ou “moda pedagógica”, conforme trata Pacheco (2019, p. 103) ao se referir às constantes mudanças no rumo da educação no país. Contudo, a pandemia afrontou todos os sistemas e colocou o Estado,

o estudante e o professor frente aos desafios singulares e emergenciais da inovação ao implantar o ensino remoto numa situação de calamidade pública:

> a educação, há tempos, vem sendo confrontada com a necessidade de inovação em sua forma de escolher as metodologias capazes de atingir uma nova forma de ser estudante, que coincide com a diversidade, os conceitos de economia de mercado, de transformação digital, que parecem promover mudanças no *mindset* daqueles que desejam criar, transformar atitudes ou inventar meios de sobreviver em um mundo cada vez mais volátil e em constante (e rápida) transformação. (PAULETTI; STEFFEN; CORRÊA, 2021, p. 685).

Morin e Díaz (2016, p. 74) advertem, em um momento precedente à pandemia, quanto à ligeireza dos processos: "[...] devemos ser prudentes para habilitar esses conhecimentos, pois a ambivalência da ciência e da tecnologia consiste em mudar, sem predeterminar ou anunciar tais mudanças", ou seja, embasam o conceito de que toda a mudança deve obedecer a um ritmo mais lento em relação ao que será mudado. Pacheco (2019, p. 103) também alerta sobre os processos de inovação a qualquer custo, quando afirma que "[...] inovar é sempre entrar em conflito com estruturas, hábitos e preconceitos" e, indo mais além, enfatiza que a "[...] inovação é uma palavra banalizada", pois, em sua visão, qualquer movimentação diferente na escola, independentemente de ser mais ou menos abrangente em relação ao estudante ou ao professor, pode ser chamada de inovação. Freire (2019, p. 217), com o seu olhar atento ao humano, enfatiza que se deve dar atenção ao "tempo dos homens", pois, como "seres inconclusos, são os únicos que se desenvolvem. Como seres históricos, como 'seres para si', autobiográficos, sua transformação, que é desenvolvimento, se dá no tempo que é seu, nunca fora dele" (2019, p. 217, grifos do autor).

Percebemos que Morin e Díaz (2016), Pacheco (2019) e Freire (2019) corroboram o pensamento de que as mudanças e as transformações não devem ser abruptas e impostas tampouco falaciosas. Contudo, não se contava com a pandemia, iniciada em 2020, e estivemos, na condição de seres humanos e de seres mortais sob os perigos de um vírus letal. Tendo esse contexto iminente de morte em perspectiva, avançamos para a próxima etapa trazida pelas mudanças e transformações, sem termos vivido a primeira, que seria a da implantação, a do processo, e a que nos mostra a compilação dos seus resultados para, assim, poder seguir em segurança com o que está sendo proposto com tais mudanças e transformações. Frente à linha de chegada do vírus ao país, esses aspectos não foram possíveis de serem analisados, e o campo educacional foi, possivelmente, um dos mais afetados nesse sentido.

Não só na comunidade escolar como em outras parcelas da sociedade, muitos trabalhos foram levados para o *home office*. Ademais, as expectativas que a profissão docente traz de

interação contínua com o outro, além do convívio social, proporcionado pela presença física, alimentando ideias de vida tanto para os professores quanto para os estudantes, sofreram uma castração. Diante disso, entendemos que sentimentos de incerteza, solidão, tristeza e ansiedade, já presentes no cotidiano da profissão, passaram a fazer parte dos embates duramente somatizados à vida dos professores, enquanto a pandemia avançava pelo mundo e eram registrados números assustadores: em meados de abril de 2020, o mundo já acumulava mais de 2 milhões de casos e 120 mil mortes no mundo por COVID-19 (WERNECK; CARVALHO, 2020). Além disso, "a maior parte dos professores também indica um incômodo quanto ao acesso às tecnologias por todos os envolvidos no processo, indicando o aumento das desigualdades" (FACCI; ANACHE; FERREIRA, 2021, p. 644).

Nessa linha tênue e numa zona limítrofe é que encontramos os professores, o seu trabalho e os potenciais embates trazidos e/ou (re)acesos pela pandemia no que tange aos processos envolvidos com os modos de aprender e, principalmente, com a origem do conhecimento. Sendo este o objeto de trabalho dos professores, Carbonell (2002, p. 55) traça um paralelo entre informação e conhecimento, ao afirmar que: "[...] na sociedade atual, o valor mais apreciado já não é mais o das mercadorias, mas a informação. Comprar e adquirir informação, distribuí-la, controlá-la e convertê-la em conhecimento.". Nesse panorama tecnológico, com estudantes, cada vez mais, inseridos no mundo digital como sujeitos geradores de informação instantânea é que o professor vem equilibrando a sua profissão nos últimos tempos.

Esses fatores de inserção da sociedade conectada em rede nos levam a refletir sobre as múltiplas possibilidades de acesso ao conhecimento ofertadas na internet que os estudantes e os professores têm e sobre o que as tecnologias podem propiciar a partir desse acesso. E é por esse viés que constituímos a próxima seção a respeito do trabalho docente e da relação com as tecnologias na pandemia.

2.1.2 Trabalho docente na educação pública e a relação com as tecnologias na pandemia

Em relação às inovações tecnológicas na educação, espera-se que elas sejam implantadas de maneira mais moderada, no entanto o contexto pandêmico exigiu que se agisse de modo imediato nessa implantação, pois "tudo levava a crer que iríamos entrar num período de pandemia intermitente" (SANTOS, 2021, p. 140). O período pandêmico contribuiu para que processos fossem acelerados, futuros revistos reorganizados e reprogramados. Contudo, o que

vemos é uma sociedade que anseia pela volta à normalidade, mesmo que isso custe um retorno à rotina. Nas palavras de Santos (2021, p. 140),

> muita gente queria assegurar-se de que o mundo que conheceram afinal não desapareceu. Regressarão sofregamente às ruas, ansiosos por circular livremente. Irão aos jardins, aos restaurantes (os que puderem), aos shopping centers, visitarão parentes e amigos, regressarão às rotinas que, por mais pesadas e monótonas que tenham sido, parecerão agora leves e sedutoras.

No que tange aos professores, sabe-se que foram submetidos a muitas demandas durante a pandemia, em 2020, perdurando até 2022, em relação ao que foi almejado no campo do trabalho laboral na implantação do ERE. Nesse embate cronológico, nessa arena do tempo que medeia o ERE e os aspectos tecnológicos, sociais e humanos que demandam um dado modo de ensinar estão os sujeitos professores na prática efetiva e viva do seu trabalho. Durrive (2015, p. 157, grifo do autor) observa que o "si que se engaja faz uso dele mesmo em relação ao mundo, vai se chocar com aquilo que acaba de reconhecer como uma resistência". Para o autor, é importante discorrermos sobre essas resistências e decidirmos se vale a pena traçarmos cada um dos embates a fim de escapar de adoecimentos no ambiente de trabalho.

Cabe-nos destacar, nessa perspectiva, que um contingente grande de preocupações e tarefas infindáveis, a submissão à histeria coletiva, agravam casos de doenças pré-existentes, além de outras que possam surgir:

> os padrões de sofrimento prolongado se manifestam como tristeza, medo generalizado e ansiedade expressos corporalmente, sintomas que podem vir a desencadear uma patologia a médio ou longo prazo, caso não seja realizada uma intervenção qualificada. (BRASIL, 2020e, n. p.).

Conforme enfatizamos nesta pesquisa, consideramos que o mundo real no qual os professores educam agora é o mundo pandêmico, que gera uma sociedade adoecida diante da tragédia inesperada. Por um lado, a educação pública envolve uma parcela da sociedade que lida com o enfrentamento de problemas sociais: "[...] estudantes e famílias de escolas públicas estão sofrendo maior exclusão com o advento da pandemia, sendo impedidos do direito à educação pela falta de condições básicas e pela necessidade de sobrevivência" (COELHO; SILVA; PELLEGRINI & PATIAS, 2021, p. 29). Por outro lado, enfrenta a introdução de tecnologias sem formação prévia efetiva, aproveitando oportunamente a pandemia para acelerar um processo de inovação na prática educativa, que, paradoxalmente, pode ser causadora de estresse diante do seu uso no fazer docente diante do inesperado. Nessa direção, Oliveira (2003, p. 5), observa que:

> Para realizar uma atividade, é necessária a técnica, esse conhecimento mínimo necessário, mas que não é suficiente, porque não dá conta do real, do imprevisível. É nesse momento que o trabalho realmente é produzido, quando o sujeito utiliza sua imaginação, sua inventividade e inovação para dar conta da tarefa, frente ao imprevisível.

Nesse emaranhado de situações que atravessam os sujeitos historicamente situados na prática de ensinar a outrem. Diferentemente do que se esperava, o ano de 2020 foi de superações e resistências para os professores, pois, com o fechamento das escolas e a implantação do ERE, precisaram refletir e (re)organizar o agir docente em meio ao uso de tecnologias educacionais e à mudança do paradigma educacional presencial. Já no ano de 2021, observou-se a consolidação de aprendizados sobre as Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDICs), imposta no ano anterior aos professores. Segundo afirma Ribeiro (2022, p. 105), há um "ganho de gestão de tempo de aula e mesmo de saúde" para o professor ao acessar as tecnologias. Nesse sentido, no período pandêmico, o acesso às tecnologias favoreceu, de certo modo, o trabalho docente, contudo diferentes obstáculos foram enfrentados, como o gerenciamento do uso dos recursos tecnológicos pelo Estado e a falta de internet banda larga nas escolas e residências e de dispositivos celulares e/ou *tablets* para os estudantes para que pudessem acessar as aulas, entre outros. Assim,

> a adoção de modelos híbridos de aprendizagem, convergindo aulas presenciais e a distância; de protocolos sanitários que não permitirão o contato físico entre os estudantes nem a livre circulação nos espaços da escola; de mudanças na vida de educadores e estudantes, incluindo perdas familiares e financeiras, intensificaram as violências e sentimentos de insegurança, medo, tristeza, solidão, entre outros. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 6).

No percurso traçado ainda em 2020, que adentra 2021 e se estende até o ano de 2022, os professores tiveram que enfrentar a dura realidade do embate social na relação de si com o outro, além de que "[...] surgiram algumas demandas exigindo dos docentes a consciência do próprio inacabamento e a busca incessante por novos saberes" (OLIVEIRA; SANTOS, 2021, p. 6). O professor foi confrontado à dura realidade ligada à precarização (CONTRERAS, 2012) da atividade docente com a evolução da educação formal que agora está em rede. Muitos professores consideravam que o uso das tecnologias era uma realidade que escapava à educação presencial e, possivelmente, ensinar remotamente ou na modalidade a distância não impactaria a atividade docente, pelo menos a curto prazo.

Ao compreendermos, por conseguinte, que os professores são os sujeitos protagonistas responsáveis pelo funcionamento da engrenagem escolar, o "si" (SCHWARTZ, 2015) é uma entidade viva (DURRIVE; SCHWARTZ, 2015, p. 58), ou seja, os próprios professores

passaram a se relacionar com o(s) outro(s) – o aluno, o governo, a escola, a família etc. Nessa arena de vozes no ambiente escolar, estão a situação anormal vivida com a pandemia e o que se fazia antes dela, isto é, o que cabe dentro da dita palavra "normalidade". Para Santos (2021, p. 139), "[...] o que designamos por normalidade é um artifício produzido pela multiplicação e fragmentação das exceções". Desse modo, o autor considera que, no pós-pandemia, voltaremos a viver essa fragmentação das exceções. De volta à sala de aula presencial, os mesmos modos de ensinar anteriores à pandemia serão repetidos, tendo como recursos o quadro branco e o canetão e, excepcionalmente, haverá atividades usando os recursos tecnológicos.

A incorporação de atividades formativas, o ERE no cotidiano e o excedente das horas de dedicação à escola em casa tendem a potencializar as insatisfações com a profissão, tendo em vista as vivências escolares anteriores à pandemia que, por mais abrangentes que fossem, os docentes estavam preparados para enfrentá-las. Nesse sentido, compreendemos o que é proposto por Durrive (2015, p. 157), ao afirmar que "[...] o mundo real se levanta como obstáculo à intenção do agir". Isso se revela com a chegada da COVID-19, que mostrou a face da anormalidade, do obstáculo, do inesperado, muito roteirizado até em filmes, como, por exemplo, Epidemia (1995), Contágio (2011) e Flu (2013), que vêm ilustrar esse cenário (KERVALT, 2020). A pandemia saiu das telas ou dos livros de história e veio fazer parte do mundo real não só dos professores, mas de toda a humanidade. Foi preciso agir na anormalidade, com ou sem resistências impostas pelo contexto duro e frio, reservado para o futuro pela COVID-19. Nesse sentido, já advertia Bauman (2000, p. 204), em seu livro *Modernidade Líquida*:

> Num mundo em que o futuro é, na melhor das hipóteses, sombrio e nebuloso, porém mais provavelmente cheio de riscos e perigos, colocar-se objetivos distantes, abandonar o interesse em nome de uma felicidade futura não parecem uma proposição atraente, ou mesmo razoável.

O aumento das demandas, a constância das cobranças quanto à efetividade do trabalho docente no contexto pandêmico colocou à prova, testou e, em muitos casos, duvidou da realidade de atuação dos professores nas escolas. Conforme explicam Oliveira e Santos (2021, p. 6), "[a]s mudanças têm evidenciado ainda mais os obstáculos e as responsabilidades da categoria docente, isto é, as demandas no trabalho se intensificaram, provocando repercussões negativas na saúde mental dos professores.". No universo docente, as potencialidades e habilidades, para muitos já cristalizadas pelo fazer bem o trabalho de ensinar, tiveram de ser revistas. A experiência que se apresenta no ensino remoto é provocativa, pois põe à prova a

dimensão dos conhecimentos entrecruzados pela dimensão das relações humanas a distância em consonância com a vivência do ensinar longe da sala de aula presencial.

Conforme Coelho, Silva e Pellegrini & Patias (2021, p. 21), "[...] inúmeros desafios se apresentaram aos docentes que tiveram que organizar o espaço físico da casa para as aulas, realização de reuniões, treinamentos e cursos [...]". Com isso, uma reorganização muito rápida na estrutura dos lares dos professores demandou o reordenamento de aspectos internos e externos que permitissem conciliar as atividades docentes com as atividades domésticas. Tais mudanças drásticas afetaram, principalmente, as docentes mulheres, que, como afirmam as pesquisadoras da área da saúde mental, Coelho, Silva e Pellegrini & Patias (2021, p. 21-22), a pandemia fez mudar a vida "[...] sobretudo entre as mulheres, em conciliar o trabalho remoto, doméstico e em vários casos os cuidados dos(as) filhos(as) e/ou de seus pais idosos". Também impactou na condução das atividades do lar, que mesmo "compartilhadas com outras pessoas da família, pendura[m] como responsabilidade atribuída naturalmente a pessoa do sexo feminino, mantendo-se assim uma desigualdade na divisão do trabalho" (COELHO; SILVA; PELLEGRINI & PATIAS, 2021, p. 22).

Nesse sentido, Santos (2021) destaca, em seu livro *O futuro começa agora: da pandemia à utopia*, que a pandemia veio potencializar as vulnerabilidades acumuladas para quem realiza as tarefas domésticas. Além disso, o autor explica que, para quem esteve em casa durante a pandemia, "[...] o stress foi muitas vezes maior e recaiu mais sobre as mulheres" (SANTOS, 2021, p. 125). Essa sobrecarga de usos de si, que foram impostas pela instituição do ERE, compõe ao que os professores vivenciavam em aulas presenciais o que parece ser um universo paralelo, no qual foram obrigados a atender, em suas casas, a todas as demandas de trabalho.

A pressão em relação ao trabalho docente, sobrecarregado pelo aumento de atividades e pelos meios digitais de comunicação, também foi observada em manifestações do governo federal pelo presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, que, em 17 de setembro de 2020, em uma *live*, atacou verbalmente os professores, dizendo que estes não queriam voltar às salas de aula por não quererem trabalhar. Na mesma linha de desmerecimento profissional, no dia 24 de setembro de 2020, o ministro da Educação, Milton Ribeiro, ao discutir sobre a volta às aulas presenciais, afirmou em entrevista concedida ao Jornal Estadão que "[h]oje, ser um professor é ter quase que uma declaração de que a pessoa não conseguiu fazer outra coisa". Nesse contexto de falas que abarca a do presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, e a do seu ministro da educação, Milton Ribeiro, valemo-nos das palavras do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, um dos grandes defensores da educação, reconhecido no mundo inteiro: "Enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de *ser*; a resposta destes à

violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de *ser*" (FREIRE, 2019, p. 59). Esse enunciado, retirado do livro *Pedagogia do Oprimido*, nos inspira a refletir sobre o fato de que o exercício da docência não deve ser passível de insultos. Além do enfrentamento de todos esses tensionamentos advindos de gestores que desvalorizam a docência, os professores ainda lidam com o desgaste e a precarização do trabalho, o que os coloca no centro de uma arena de tensões e embates com a sociedade de modo geral, que, por sua vez, é, em parte, desinformada e, por essa razão, costuma concordar com o senso comum sobre o fazer docente advindo de "[...] modelos criados há mais de cem anos" (PACHECO, 2019, p. 103).

Essa reflexão, seguindo Pacheco (2019, p. 103), reforça que a dificuldade na mudança de paradigma de uma sociedade estagnada sobre o conceito da profissão docente está, também, na concepção desatualizada de que não é mais possível "[...] termos alunos do século XXI sendo ensinados por professores do século XX, com práticas do século XIX", aspecto que, consequentemente, influencia na estigmatização da profissão na formação e atualização docente. Alarcão (2011, p. 20), por sua vez, confronta escola e sociedade ao se colocar "na escola expectativas demasiado elevadas sem muitas vezes a valorizar como deveria". Como vemos, conflitos que circundam o universo escolar foram potencializados pelo advento epidemiológico causado por um vírus; no entanto, esse período conflituoso pode ser considerado relevante para que a educação básica na escola pública se insira na cultura digital para além da pandemia. Com isso, pela imposição do momento, muitos docentes, impulsionados pelo contexto que se erguia a sua frente, desenvolveram uma visão ampla sobre os desafios e os impactos quanto aos usos dos recursos, suportes e ferramentas digitais e foram ao encontro desse conhecimento.

Em contrapartida ao trabalho realizado pelos professores e à busca incessante pelo conhecimento nesse período atípico da pandemia, encontramos parte da sociedade contaminada pela apelação social da vulgarização do fazer docente na pandemia, visto que desmerecer e oprimir categorias de trabalho é cultivar uma violência velada e inoportuna que se estabelece sobre os professores. Contudo, direcionar os professores em tempos de uso exacerbado de si é flagelar e empobrecer a própria sociedade, que está sendo educada e formada por esses profissionais. Encontramos uma categoria fragilizada pela opinião alheia, pois a profissão docente tornou-se um lugar que todos se sentem à vontade para opinar sobre o "*quefazer* docente" (FREIRE, 2020, p. 139, grifo do autor) e duvidar da capacidade que esses profissionais têm de contribuir eficazmente para a sociedade.

Num momento em que as materialidades digitais estão sendo incorporadas ao contexto educacional, fundamentamo-nos em Alarcão (2011, p. 47), quando a autora ressalta pontos-

chave para se refletir sobre a profissão docente: “os problemas de formação, de desenvolvimento e de valorização desses profissionais”. Segundo a autora, se esses três pontos fossem resolvidos, encontraríamos o caminho para a “[...] melhoria do seu prestígio social, das suas condições de trabalhos e de remuneração” e, consequentemente, reabriria um espaço para discursos positivos em relação ao trabalho docente. Essa perspectiva de Alarcão (2011) é bastante abrangente, pois os pontos-chave citados configuram-se como aspectos relacionados à busca pela valorização docente, que há tempos ressoa no campo educacional. Freire (2020, p. 36) entende que “[...] ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”. De certa forma, no contexto pandêmico em que o trabalho docente foi realizado, os professores foram desafiados em relação às suas competências a todo o momento durante a travessia que fizeram desde o início da pandemia, com o ERE, até a volta gradual ao presencial. Nesse sentido, quanto à saúde do trabalhador, considera-se

> [...] o trabalho como espaço de dominação e submissão do trabalhador pelo capital, mas igualmente, de resistência, de constituição, e do fazer histórico. Nessa história os trabalhadores assumem o papel de atores, de Sujeitos capazes de pensar e de pensarem, produzindo experiência própria, no conjunto das representações da saúde. (MENDES; DIAS, 1991, p. 347).

O trabalho ocupa um lugar e tempo significativo na vida dos sujeitos, pois é um espaço-tempo multifacetado, sendo um dispositivo que implica a manutenção das condições de vida e de sobrevivência humana. Assim, como espaço que gera satisfações e insatisfações, tensões e embates no mundo do trabalho, tratamos, na subseção seguinte, sobre o trabalho docente e a condição (des)valorativa da profissão na pandemia ao entrecruzar-se com o ensino remoto.

2.1.3 O trabalho docente e a (des)valoração de si na pandemia

A educação presencial exerce o protagonismo responsável pela legitimação educacional brasileira; no entanto, em meio a embates e entrechoques já existentes, o ERE entra em cena e ajuda a tecer o panorama da educação no Brasil. Estamos passando por um momento de ressignificação na escola, e essa condição de ressignificar-se está implicada no trabalho dos professores e na atuação dos estudantes, pois não há escola sem professores e sem alunos. Mesmo que as inovações tecnológicas avancem sobre a escola, não podemos esquecer que parte do que é construído na educação, seja qual época for, tem o investimento humano do trabalho do professor, conforme ressalta Demo (2009, p. 61), ao afirmar que as inovações, ainda que

tenham proporcionado avanços “por vezes espetaculares, os legados anteriores não são apagados”.

O cenário pandêmico no qual os professores estão inseridos difere-se muito do cenário deixado para trás nas salas de aulas presenciais. O que se tem é um espaço educativo onde circulam pessoas que virtualmente equilibram as tarefas do trabalho docente com as tarefas domésticas. Esse mesmo espaço é dividido com outros sujeitos e com as necessidades desses outros, que, por vezes, possam ter as mesmas dificuldades, como a falta de recursos para exercer bem o trabalho que deve ser feito. Assim, como sujeitos protagonistas da prática docente, os professores reconhecem as fragilidades e as barreiras a enfrentar, pois toda a construção de valores e responsabilidades se efetiva no ato responsável do sujeito. Desse modo, nesse sujeito a vida é “concebida como devir-ato responsável, arriscado, aberto” (BAKHTIN, 2017, p. 52).

Durrive (2016, p. 159 grifos do autor) explica que “o *corpo-si*, deve, de início, reconhecer o que “resiste” a ele, o que se coloca como problema, pois vai tentar ultrapassar o obstáculo, resolver o problema”. Assim, a ausência de recursos pode ser a causa de investimento de si e, por consequência, dos adoecimentos no enfrentamento de obstáculos para quem exerce a profissão de ensinar, visto que a profissão não permite desligar-se daqueles a quem dedica boa parte da vida.

Externando a preocupação com os professores, o Governo do Estado do Rio Grande do Sul lançou, em março de 2021, o material de divulgação *Saúde mental na escola em tempos de pandemia: guia prático para professoras e professores* (RIO GRANDE DO SUL, 2021), com o intuito de auxiliar no preenchimento das lacunas emocionais expostas pela pandemia. Nesse guia, são apresentados alguns fatores que afetam esses profissionais e que se somam aos desafios historicamente já vivenciados por eles, como:

> – Necessidade de adaptar seu material e didática ao ensino a distância, situação a que muitos não estavam familiarizados;
> – Transformação da casa em sala de aula;
> – Dificuldade em se desligar do trabalho;
> – Ausência de finais de semana, e todos os dias parecendo segunda-feira;
> – Sensação de “muita coisa para lidar ao mesmo tempo”, por não existir mais uma delimitação física entre trabalho e vida pessoal;
> – Necessidade de conciliar o trabalho com o cuidado de suas próprias crianças e adolescentes, que também ficaram sem acesso à escola;
> – A evidência da precariedade de vida de muitos alunos. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 9).

A partir dessa breve lista de desafios, entendemos os impactos pelos quais os professores foram submetidos durante a pandemia, diante de uma crise sanitária, política e econômica, agravada pela chegada do vírus SARS-CoV-2 ao Brasil e pela precarização na qual o ensino

público historicamente está mergulhado. No entanto, além da lista citada acima, há diversos fatores que revelam o mal-estar dos professores e faz-nos refletir sobre a realidade da profissão docente não só durante a pandemia, mas em outras épocas. Amigues (2004, p. 49) afirma que

> o professor é, ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo; um organizador do trabalho dos alunos, que ele deve regular ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa; um planejador, que deve reconceber as situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições.

Dessa forma, é imperioso abrirmos um diálogo com os docentes e buscar entender que as dores e as ansiedades geradas pelo ofício de ser professor no período pandêmico têm a ver com realidades da profissão já vividas e anteriores à pandemia. Nessa perspectiva, desenrolam-se pontos de vista muito singulares sobre esses profissionais que ultrapassam o espaço-tempo secular da profissão, porque cada "[...] ponto de vista é cronotópico e abrange tanto o elemento espacial quanto o temporal" (BAKHTIN, 2017, p. 24) dos sujeitos perante o mundo e a vida. É possível entender que o acúmulo de trabalho, a desvalorização salarial e o desprestígio profissional pelo acúmulo de tarefas que extrapolam a formação docente, pela falta de recursos em sala de aula e, ainda, pelo desconhecimento e pela exigência no uso dos novos recursos digitais, enfim, por tudo que esteja fora do cotidiano presencial do professor causa extremo estresse.

Para ilustrar brevemente os aspectos que contribuem para a precarização do trabalho do professor, recorremos a Horn e Staker (2015, p. 80), ao afirmarem que "[a] sociedade, incluindo as famílias e a democracia como um todo, pede que as escolas realizem uma série de funções, das quais uma apenas é transmitir conhecimento para o aluno". Em outras palavras, transferem para o ambiente escolar a "custódia" dos filhos, enquanto os pais trabalham ou não estão disponíveis de outra forma, deixando para os professores o peso das responsabilidades que esse gesto da família implica sobre os profissionais.

Outro ponto a ser destacado é a formação docente e os percursos sobre inovação escolar sofridos pelo professor. Conforme Pacheco (2020, p. 106), ao se referir a palestras que evocam a inovação escolar, externa a sua preocupação com o fazer docente, ao ressaltar que "[...] o fato de os palestrantes não acrescentarem ao discurso algo que [é] indispensável: que tudo aquilo que transmitem numa palestra não pode ser concretizado numa escola segmentada, herdeira de práticas socais do século XIX.". No ponto de vista do autor, os professores são invadidos por propostas de educação inovadoras que não se relacionam com a escola na qual estão inseridos,

ou seja, os profissionais que fazem a educação fluir são bombardeados de ideias motivacionais que distanciam os profissionais mais do que os aproximam do espaço real de trabalho.

Como se vê, a pandemia acentua a senda da (des)valorização docente, contudo a visibilidade do fazer docente deixa transparecer novos propósitos quanto à prática da atividade e metodologias didático-pedagógicas na pandemia, fruto da inserção tecnológica, mesmo que ínfima. Ao professor cabe "administrar esse jogo de valores e normas na concretização do trabalho" o que o torna "ator da atividade" (BARBOSA; DI FANTI, 2018, p. 41). Esse profissional frente às plataformas virtuais de ensino e aprendizagem tem dois caminhos a seguir: postar atividades ou criar oportunidades para a aprendizagem. Coscarelli, Gonçalves e Glória (2022, p. 21) consideram que, se o professor "não usar os recursos ou usar apenas para postar atividades realizadas pelos alunos, sem criar oportunidades de interação e de criação multimodal, empobreceria muito o processo de ensino-aprendizagem." Com a transposição do ensino presencial para o ensino remoto, os professores passaram a (re)organizar as suas aulas de um modo diferente do presencial, alinhando *chats* e *lives* com os estudantes e incrementando as atividades on-line com recursos simples, que vão desde o uso de um quadro branco posicionado frente à *webcam*, por exemplo, ou da ferramenta *Microsoft Power Point* até a composição de áudios e vídeos de modo a auxiliar seus alunos na construção do aprendizado. Segundo explicam Facci, Anache e Ferreira (2021, p. 628),

> o trabalho docente é fundamental para promover a aprendizagem. A importância da atividade docente para o desenvolvimento dos alunos e a precarização do trabalho vivenciada no desempenho na prática pedagógica causam um grande impasse na atividade docente: a atividade pedagógica é fundamental para o processo de humanização dos alunos, mas o professor é desumanizado nas relações de trabalho, aspecto intensificado com o ensino remoto.

A proletarização, a falta de autonomia e a desumanização dos professores são aspectos importantes que ainda permeiam a educação no Brasil em relação à atuação dos professores. Para Contreras (2012, p. 37), há uma ideologia (des)valorativa da categoria de trabalho dos professores que está ligada ao que chama de proletarização: "o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, a perda da autonomia". Nesse sentido, considerando que o trabalho do professor seja relegado às diversas prescrições internas e externas advindas das instâncias públicas e privadas e de órgãos governamentais que regem a atividade docente nas escolas, é imperativo que os docentes da escola pública atuem pelo

equilíbrio das demandas exigidas para o desempenho do trabalho docente no contexto pandêmico em consonância com a falta de recursos. Em nosso país,

> a estratégia adotada escancara a desigualdade e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e professores de colégios públicos: acesso limitado à internet, falta de computadores e de espaço em casa, sobrecarga de trabalho docente e baixa escolaridade de familiares. (SANTOS, 2021, p. 134).

Essa condição (des)valorativa da profissão e a sua abrangência no tocante ao desenvolvimento da sociedade perduram há algum tempo e, na pandemia, veio entrecruzar-se com o ensino remoto, potencializando os aspectos valorativos impostos aos profissionais. Além disso, devemos considerar que as instituições escolares da rede básica pública são diferentes entre si, os proventos e recursos nem sempre chegam para todas as unidades igualmente. Tendo em vista essa situação, não há como exigir dos profissionais as mesmas condutas, há uma diversidade de níveis de formação docente, e geralmente aqueles que se formaram há menos tempo, que tendem a ser mais jovens, naturalmente, estão inseridos no mundo das tecnologias e agem com mais desenvoltura e destreza nesse âmbito.

Para Ribeiro (2022, p. 109), "[...] se o professor não usa computador e seus programas, se não usa redes sociais, se não conhece os mecanismos e as funcionalidades de determinados *apps* para celular, certamente não poderá visualizar usos pedagógicos dessas possibilidades". Com isso, a autora ressalta que o professor que não faz uso de tecnologias em sua prática "não poderá ser criticado" (RIBEIRO, 2022, p. 109). Bourdieu (2015, p. 65) ressalta a existência de uma escola que legitima desigualdades sociais entre classes, e que, nesta tese, tomamos a liberdade de correlacionar à existência de desigualdades entre professores, mas, particularmente, entre professores que dominam as tecnologias em detrimento daqueles que não as dominam. Há os professores que têm acesso a bons recursos tecnológicos, à internet banda larga, e que possuem destreza para manusear aparelhos, sem a ajuda de filhos, sobrinhos ou dos próprios colegas, bem como há aqueles que ficam relegados às

> [...] classes menos favorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que senão é efeito de uma condição inferior e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social à natureza individual e à sua falta de dons. (BORDIEU, 2015, p. 65).

Essa exclusão possivelmente contribui para a baixa autoestima de alguns professores na própria comunidade escolar. É importante considerar que, no contexto educacional pandêmico, a falta de letramentos digitais de alguns docentes foi posta em evidência. Porém, será preciso

considerar as faixas etárias que se inter-relacionam dentro desse cenário. Muitos professores estavam prestes a se aposentar, o que indica um conjunto de vivências experienciadas na profissão ao longo do tempo, outras sabedorias e outras competências, não necessariamente ligadas às tecnologias. Nesse sentido, Paveau (2021, p. 71) destaca que os saberes sobre as tecnologias deslocaram a relação de poder dos sujeitos na sociedade, gerando, atualmente, adolescentes "tecno-poderosos". Além disso, a autora considera que o "poder discursivo daqueles que detém as competências digitais", ou seja, quem domina as tecnologias se sobrepõe àquele que menos sabe e, por consequência, "o detentor do poder discursivo é aquele que detém o saber-fazer tecnológico, informático e digital, as práticas de publicação, de difusão, de indexação e de compartilhamento." (PAVEAU, 2021, p. 71).

Por conseguinte, há professores, que sabem menos sobre tecnologias do que os seus estudantes e do que os próprios colegas de trabalho, pelo simples fato de que suas habilidades e competências se desenvolvem em épocas de letramentos diversos; contudo, possuem saberes diferentes e não divergentes. E muitas são as reflexões que emergem das inter-relações e interlocuções dos sujeitos pertencentes a esse cenário de confluências temporais, pois, de um lado, temos professores e estudantes hábeis e proficientes no uso das tecnologias e, de outro, sujeitos que se aventuram a interagir mesmo como certa insegurança com o mundo virtual. Para Rojo e Moura (2019, p. 19), "[c]ada prática letrada, em seu contexto específico, tem seu próprio regime: seus participantes, suas funções, sua linguagem, seu contexto, suas distribuições de poderes".

O saber-fazer tecnológico parece suplantar outros saberes, e o espaço escolar torna-se arena tensa de vozes alheias. Assim, "[...] para cada indivíduo, todas as palavras se dividem nas suas próprias e nas do outro, mas as fronteiras entre elas podem confundir-se e nessas fronteiras desenvolve-se uma tensa luta dialógica" (BAKHTIN, 2011, p. 379-380). Como vemos, o espaço da escola abriga desigualdades de vozes e, por isso, abriga uma "tensa luta dialógica" (BAKHTIN, 2011, p. 380), posto que é espaço social de reflexões críticas, motivacionais e interacionais. Diante da pandemia, os professores estiveram imersos em mudanças repentinas, desvelaram fragilidades da categoria e viram repercutir, na mídia, o trabalho domiciliar realizado com os estudantes. É imperioso, portanto, abrirmos um diálogo com os docentes e buscar entender que as dores e as ansiedades geradas pelo ofício de ser professor no período pandêmico têm a ver com as realidades da profissão já vividas fora da pandemia. No capítulo de análise das entrevistas com os professores da rede pública do Estado do Rio Grande do Sul, mais precisamente da capital Porto Alegre, abrimos espaço e damos voz para esses profissionais.

A seguir, trazemos um conjunto de reflexões sobre as regulamentações legais que norteiam a educação no Brasil, bem como as que conduziram o trabalho dos professores e marcaram o início da pandemia até a reabertura, mesmo que de forma parcial, das escolas.

2.2 PROFISSÃO DOCENTE E AS REGULAMENTAÇÕES LEGAIS NA PANDEMIA

Na perspectiva de contextualização do trabalho docente, apresentamos, nesta seção, os documentos/pareceres e normas técnicas emitidas por órgãos oficiais no período de integralização do ensino remoto bem como os documentos que regimentam e direcionam a prática docente. Ainda, fazemos uma breve contextualização sobre as principais documentações elaboradas para o funcionamento e para a regularidade da Educação no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pilares que regem o ensino no país.

De antemão, esclarecemos que não é nossa intenção realizar um estudo profundo e analítico dessas documentações, mas compreender o trabalho real realizado pelos professores por meio de entrevistas a partir das quais exploraremos a aproximação das abordagens dialógica e ergológica, valendo-nos da linguagem. Sendo assim, entre os documentos prescritivos e a exploração dos dizeres dos professores, concordamos com a reflexão de Gomes (2022, p. 70) sobre desenvolver uma pesquisa que tenha por objetivo analisar as condições em que se dá o trabalho de certa categoria, pois "para conhecermos o trabalho, temos de acessá-lo via linguagem: se vamos observar, analisar, descrever uma atividade, temos de nos valer da linguagem".

Passemos à subseção seguinte, na qual apresentaremos documentos que regulam a educação no Brasil e que serviram de base para que pareceres e portarias fossem criados para amparar o ERE.

2.2.1 Prescrições e percursos: do ensino presencial ao remoto

Tendo em vista apresentar e esclarecer o percurso legal que norteia as demandas de trabalho dos profissionais do ensino, entendemos ser fundamental perpassarmos, nesta seção, os marcos regulatórios das condutas referentes à Educação durante a inserção, a permanência e a suspensão do ERE no Brasil, sobretudo os que se desdobram da esfera federal para a esfera estadual, neste caso, o Rio Grande do Sul. Esse delineamento nos proporciona compreender o contexto no qual os professores realizaram o trabalho docente, dentro da perspectiva legal e

histórica, com as novas prescrições de trabalho para os profissionais da Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

Para esta reflexão, considerando a regulação do ensino nacional, começamos esclarecendo a competência do Ministério da Educação (MEC), que é um

> órgão da administração federal direta, [que] tem como áreas de competência a política nacional de educação; a educação infantil; a educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, educação superior, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar; a avaliação, a informação e a pesquisa educacionais; a pesquisa e a extensão universitárias; o magistério e a assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes. (BRASIL, [2019?], n. p.)

Dada a relevância do MEC, que funciona para promover e assegurar uma educação de qualidade para todos os estudantes brasileiros, diante do cenário pandêmico, esse órgão em sua esfera legislativa também

> exerce com responsabilidade seu papel de coordenador e articulador nacional, enfrentando com determinação os impactos da pandemia na educação. Diante do maior desafio das últimas décadas, as pautas do Ministério da Educação visam implementar políticas de estado que apoiem a transformação da educação brasileira. (BRASIL, 2020f, p. 4).

O MEC, como órgão supremo da Educação no país, também teve a responsabilidade de expedir documentos, de cunho regulatório, que incidiram diretamente nos agires da rotina presencial e habitual dos professores no contexto pandêmico. A saber, foi com base em uma deliberação do ministro da pasta, à época, Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, que se deu a criação emergencial de documentos que indicavam a rota a ser seguida pelas instituições em todos os níveis de ensino. O movimento do ministro de deliberar para que a educação formal e presencial fosse oferecida por via remota, on-line, ou por meio da entrega de materiais impressos aos estudantes pelas escolas, foi o ponto de partida que motivou esta pesquisa no objetivo de compreender como os professores lidaram com o trabalho exercido longe da sala de aula.

As atividades de trabalho, em muitas áreas no país, foram atingidas, e os professores precisaram reformular seus planejamentos. Assim como os serviços médicos e de enfermagem trabalhavam incansavelmente, as instituições de ensino estavam em plena atividade durante todo o período que compreendeu o isolamento social. Professores e gestores desdobraram-se para atender a comunidade escolar devido à preocupação advinda das defasagens já existentes e das que poderiam vir em razão do afastamento físico dos estudantes da escola.

Nesse tensionamento entre o que estava em andamento nas escolas e o que passou a estar como consequência da pandemia, daremos ênfase a dois documentos fundamentais: a LDB e a BNCC.

Sancionada em 20 de dezembro de 1996 – praticamente 20 anos depois do início do regime político-democrático no Brasil, iniciado pela Constituição de 1988 – a LDB veio delinear o percurso educacional brasileiro, valendo-se de elementos originários da Carta Magna (Seção I, Capítulo III do Título VIII). A LDB é composta por 10 artigos – do artigo 205 ao 214 – e delibera sobre as obrigações do Estado, os direitos da população, os princípios e as verbas que o governo federal e os estados precisam disponibilizar, entre outras definições (BRASIL, 1988).

Contudo, não menos importantes do que a LDB, há outros documentos também considerados na Educação do país, tais como: a BNCC; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), constituídos de textos referentes às etapas Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, aprovados em 1998; as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), promulgadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2010; e a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que corrobora a implantação da BNCC, foca a grande reforma da Educação no país para este século e assegura que os direitos ao desenvolvimento da aprendizagem para as próximas décadas aconteçam:

> O PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2017, p. 12).

Porém, ainda que o direito à educação tenha sido assegurado pelo PNE, o Brasil, em 2020, não contava com uma pandemia avassaladora, a qual não só atingiu e desviou de sua rota projetos de vida, do mundo corporativo ou educacionais, mas também devastou vidas, contribuindo para aumentar o desequilíbrio social e educacional na nação. Nesse sentido, Schwarcz e Starling (2020, p. 50), ao se referirem ao contexto pandêmico, afirmam que “toda pandemia carrega consigo, no seu curso mortal, muitos projetos e destinos”.

No contexto pandêmico mais recentemente, entre outros projetos, ganhou destaque o da Educação mais integrada ao universo digital. Cabe-nos lembrar que as práticas educativas baseadas em tecnologias estão previstas como fundamentais dentro dos novos referenciais de ensino do país. Podemos verificar na BNCC:

> As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber (BRASIL, 2017, p. 68).

Esse trecho do documento se refere às tecnologias como ações que se apresentam no tocante à construção dos currículos nacionais tanto na esfera escolar pública quanto privada, e essas ações, em geral, servirão para "selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender" (BRASIL, 2017, p. 16) em sala de aula. O documento tem o intuito de balizar o ensino de Língua Portuguesa no território nacional e destaca algumas sugestões sobre o uso das tecnologias em relação ao ensino da Língua Portuguesa. As tecnologias representam, na BNCC, um viés para a aprendizagem que incide sobre o uso das tecnologias e de modo que possa contribuir para o letramento digital dos estudantes. Nesse sentido, podemos depreender que as tecnologias estão a favor, portanto, do desenvolvimento da educação. Diante da temática escolhida para esta tese, consideramos que a inserção das tecnologias nos processos educacionais emergenciais representa bem mais do que as propostas apresentadas ao desenvolvimento de atividades.

Seguindo nesse mosaico de documentos que regem e estruturam o Sistema Educacional Brasileiro (SEB), entendemos que todos funcionarão, se estiverem imbricados. Nesse sentido, esse cenário nacional da Educação vem legitimado por importantes definições da LDB, pois esta tem a função de regularizar a Educação, mais precisamente o SEB, e também prevê a BNCC, como veremos no decorrer desta seção.

A LDB discorre sobre a valorização da gestão democrática na educação básica pública e sobre a autonomia pedagógica e administrativa nas escolas; aborda a mudança de nomenclatura dos níveis escolares – os quais passaram, a partir da implantação desse documento, a se chamar Educação Infantil (antiga Pré-Escola), Ensino Fundamental (antigo 1º Grau) e Ensino Médio (antigo 2º Grau) –; contém determinações das atribuições da União, dos estados, dos municípios, dos estabelecimentos de ensino e dos docentes; e permeia outras definições sobre as modalidades de ensino, como a Educação Profissional, a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação a Distância, entre outras (BRASIL, 1996).

Para conhecimento, a Educação Infantil, conforme consta na Seção II, Capítulo II, Título V da LDB, Art. 29, é a "primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos" (BRASIL, 1996, n. p.). Tendo em vista que essa primeira etapa não contempla a faixa etária dos alunos para os quais lecionam os professores que selecionamos para esta pesquisa, este estudo ocupar-se-á da segunda etapa, que consta na Seção III, contemplada por três artigos (32, 33 e 34). Nessa segunda etapa, encontra-se um dos critérios que norteiam a escolha dos sujeitos desta pesquisa, pois ela abrange professores que trabalham com alunos que estejam cursando os Anos Finais do Ensino Fundamental.

O mencionado Art. 32 traz mudanças e uma proposição importante que visa contribuir para o êxito do PNE: "o ensino fundamental obrigatório, com duração de 09 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade" (BRASIL, 2017, p. 12). Além disso, enfatiza qual o foco dessas mudanças, ou seja, dada a sua relevância de lei, "terá por objetivo a formação básica do cidadão" (BRASIL, 2017, p. 22). Em resumo, esse artigo da LDB é composto por quatro incisos, os quais definem como deverá ser ofertada a Educação Fundamental para essa faixa etária. Contudo, para esta pesquisa, interessa-nos, do inciso IV, o § 4º, já que neste encontramos uma menção de suma importância para esta tese: "§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais" (BRASIL, 1996, n. p.). Portanto, estando o ensino a distância em contextos emergenciais previsto em lei, pôde ser ofertado, fato que marca como o Ensino Remoto Emergencial[5] se constituiu legalmente[6].

A terceira etapa abordada pela LDB compreende os três anos que constituem o Ensino Médio. Aqui, interessam-nos professores que lecionam para o primeiro ano do Ensino Médio, por ser mais um dos critérios que apresentamos para a escolha dos sujeitos de pesquisa. A Seção IV traz o Art. 35, que norteia o tempo que o aluno permanecerá nessa etapa, sendo "[o] ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos" (BRASIL, 1996, n. p.).

A LDB traz quatro capítulos que estão compostos das finalidades de cada etapa de ensino. O Art. 35-A menciona a BNCC, documento que estudaremos a seguir e que "definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho

[5] Subseção 2.2.3 *Pareceres e portarias no contexto escolar a partir do início da pandemia* trata mais profundamente sobre a implantação legal do ERE.
[6] Quanto aos outros dois artigos, temos que o Art. 33 regulariza a oferta do Ensino Religioso no país; e o Art. 34 trata das disposições que definem tempo em que o aluno se submeterá à jornada escolar e permanência na escola.

Nacional de Educação" (BRASIL, 1996, n. p.), e as áreas do conhecimento que guiarão as etapas de ensino, quais sejam: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas (BRASIL, 1996).

Atendendo aos propósitos legais para que a Educação nacional tivesse equidade em todas as pontas, a LDB sofreu alteração por força da Lei nº 13.415/2017 para que fossem incluídas duas nomenclaturas importantes e que se tornaram fundamentais para o atual cenário da Educação: "direitos e objetivos de aprendizagem" (Art. 35-A) e §1º "competências e habilidades" (Art. 36) (BRASIL, 1996, n. p.). Essa mudança abarca a intencionalidade da legislação brasileira sobre "aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los" (BRASIL, 2017, p. 12).

Certos da relevância dessa alteração para o aumento da qualidade do Ensino Básico, atentemo-nos para o trabalho do corpo docente, que – baseado nessas duas nomenclaturas, LDB e BNCC, em tempos de escolas fechadas e aulas remotas – deve inseri-las em seus planejamentos e dar conta do que é proposto para a realização do Ensino Remoto Emergencial. Essa discussão sobre objetivos de aprendizagem, competências e habilidades será contemplada no capítulo de análise, pois espera-se, dos desdobramentos presentes nas verbalizações dos professores, com base nos pressupostos da teoria dialógica do discurso e da ergologia, depreender êxitos, desafios e dificuldades que permearam aspectos laborais significativos no cotidiano dos professores.

Para conhecimento e justificativa em relação ao que afirmamos anteriormente sobre o imbricamento desses textos, a referida alteração no texto da LDB vincula-se à terceira etapa da construção do texto final da BNCC, etapa que está em consonância com o CNE, pois foi esse órgão que elaborou, homologou e emitiu a resolução das etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II da BNCC, visto que, somente em 2018, o texto ficou pronto e pôde ser definitivamente implantado nessas etapas e, em 2022, foi finalizado o texto que passou a nortear o Ensino Médio.

Passemos, a seguir, ao estudo, mesmo que breve, da BNCC, tendo em vista vozes que reverberam as manifestações legais sobre os usos das tecnologias, o protagonismo estudantil, as aprendizagens multimodais, entre outros modos de pensar a docência no contexto pandêmico.

2.2.2 Vozes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A BNCC nasceu de uma proposta para a unificação da aprendizagem no Brasil com vistas a promover uma educação igualitária entre as classes sociais, pois constitui-se como um documento que reúne orientações norteadoras para o exercício da Educação no território nacional, devendo ser seguido pelas escolas públicas e particulares, sem distinção. É um documento político alinhado à LDB, § 1º do Art. 1º, que o cita como

> orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, p. 7).

A BNCC foi "elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento" a fim de tornar-se "um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro" (BRASIL, 2017, p. 5), conforme consta no texto de apresentação desse documento. Além disso, é vista como "balizadora da qualidade na educação" no país, é apresentada à sociedade como "instrumento fundamental" (BRASIL, 2017, p. 8), para que todos os estudantes possam desfrutar de uma educação igualitária. Sendo assim, é o documento que define as principais diretrizes da Educação Básica no país, determinando competências e habilidades que devem ser alcançadas pelos componentes curriculares.

A BNCC propõe dez competências gerais para desenvolver a Educação Básica a fim de que esta esteja alinhada em todas as escolas. Essas competências são as vigas mestras para a incorporação igualitária do ensino no Brasil e visam fortalecer as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio), como vemos a seguir:

> 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
> 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
> 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
> 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

> 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
> 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
> 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
> 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
> 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
> 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 9-10).

É preciso estar ciente dessas dez competências para que possamos compreender os propósitos da BNCC, que, em sua vertente, busca assegurar aos estudantes não só o conhecimento do conteúdo, mas aprendizagens essenciais para o desenvolvimento do sujeito no âmbito social. Ademais, está amalgamada com o trabalho realizado pelos professores, ou seja, é no texto da BNCC que reverberam manifestações legais sobre os usos das tecnologias, o protagonismo estudantil, as aprendizagens multimodais, entre outros modos de pensar a docência neste século. Na BNCC também se encontra subliminarmente revista a prática docente enquanto texto norteador de aspectos gerais da Educação no país[7]. Contudo, Corazza (2016, p. 143) propõe "pensar e sentir a Base Nacional Comum Curricular como abertura democrática para a formulação de novos problemas antes do que soluções", visto que é nela que os professores irão basear seus planejamentos.

Assim, a BNCC mantém-se como propósito referencial para a Educação, "articulando-se na construção dos conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB" (BRASIL, 2017, p. 9), bem como alinha-se aos objetivos de conhecimentos (conteúdos), aos componentes curriculares (disciplinas) e à prática educativa sob a luz das 10 competências. Dessa maneira, é lançado ao professor o desafio de elaborar planejamentos que estejam conectados da seguinte forma: conteúdos (objetivos de

[7] Sinalizamos, neste ponto da seção, a relevância de fazer referência ao texto da BNCC na tese para embasar o nosso propósito de tratar sobre o trabalho dos professores na pandemia.

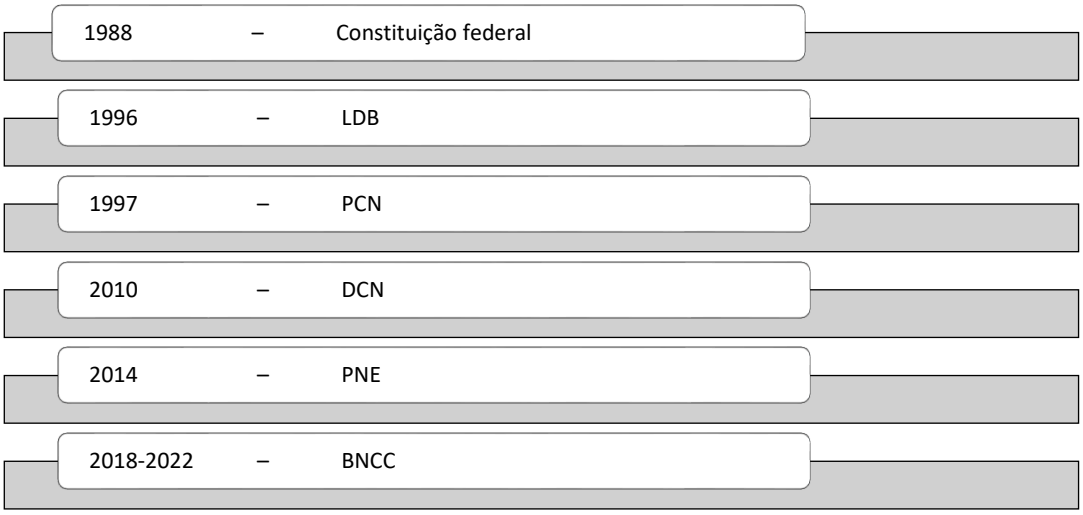
aprendizagem) x desenvolvimento de competências e habilidades a fim de gerir e gerar um sistema de ensino que contemple em plenitude os sujeitos estudantes.

> A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, [2017?], n. p.).

O texto da BNCC visa estabelecer conteúdos básicos para formação do estudante, ou seja, materializa-se em um instrumento de referência, que deve ser aplicado amplamente aos estudantes da Educação Básica, a fim de elevar os níveis de qualidade da Educação. No entanto, Picoli (2020, p. 17) refuta essa ideia e ressalta que as concepções propostas pela BNCC, como "oferecer instrução, ensinar a competir, ensinar os valores familiares e o respeito às tradições são atribuições que outras instituições podem fazer e de uma forma melhor que a escola" e faz-nos refletir, como professores pesquisadores, sobre a relevância desse documento prescritivo, posto que, para o autor, "restringir a educação escolar a essa dimensão é esvaziar a escola de seu conteúdo educativo."

Denominado Base Nacional Comum, esse currículo comum a todos os estudantes já estava previsto na LDB e no PNE, de modo que abrangesse a todos os alunos, independentemente do local que estudassem e da classe social. Na medida em que é imperativo para a Educação nacional que todos tenham acesso à educação, documentos e pareceres foram emitidos, em março de 2020, depois da chegada da pandemia, sempre com o objetivo de praticar e cumprir o que a lei prevê para todos os estudantes. Com isso, a BNCC tornou-se, a partir de 2018, um instrumento fundamental para que essas proposições fossem alcançadas. Vejamos um esquema compacto que ilustra o percurso documental desde a origem, passando pela elaboração, até chegar à implantação da BNCC:

Figura 1 – Percurso documental da educação no Brasil



Fonte: Elaborada pela autora.

Diante de um cenário educacional arquitetado e ampliado desde o início do regime democrático e posto em funcionamento em 2018 (Educação Fundamental) e 2022 (Ensino Médio), todas as escolas devem seguir essas novas proposições regulatórias em seus procedimentos escolares. Dessa maneira, de acordo com cada etapa de ensino, toda instituição escolar, seja de escola pública, seja de escola particular, ficará alinhada às competências e às habilidades da BNCC.

Foi nessa seara regulatória do ensino no Brasil que o ministro da Educação trabalhou na expedição das Medidas Provisórias (MPs) que prezaram pelo pleno funcionamento das aulas perante a situação desconhecida que se anunciava com as propostas de isolamento físico e social logo no início da pandemia em 2020. Tais Medidas Provisórias efetivaram o ensino remoto e estimularam o uso de plataformas de ensino, como salas de aula virtuais, aplicativos de conversa pelo celular, atividades deixadas nas escolas para que as famílias fossem buscá-las, atividades que foram levadas até as famílias, entre outras formas que os professores usaram para comunicar-se com seus alunos. Por isso, foi preciso ampliar o estudo para o uso das tecnologias na Educação, entre outras movimentações e elementos que estão presentes no contexto escolar pandêmico.

A seguir, fazemos uma explanação dos pareceres e portarias que conduziram o andamento legal do ensino no Brasil e embasaram a transição do ensino presencial para o ensino remoto.

2.2.3 Pareceres e portarias no contexto escolar a partir do início da pandemia

Tendo em vista que o teor desta tese é investigar o impacto da pandemia provocada pelo SARS-CoV-2, causador da COVID-19, na atividade de trabalho do professor da educação básica pública com vistas a problematizar as dramáticas de usos de si na transposição do ensino presencial para o Ensino Remoto Emergencial, consideramos necessário abrir esta discussão sobre os documentos que estruturaram, durante a pandemia de COVID-19, o Sistema Educacional Brasileiro, sobre o qual foram geradas incertezas a respeito de como se dariam as aulas no Brasil. Como já explicado, a pesquisa delineia-se pela situação inesperada de fechamento das escolas, quando aos professores e aos alunos foi imposto um novo modo de trabalhar e aprender longe das salas de aula físicas.

Não há dúvidas quanto à interferência direta desses documentos no trabalho dos professores da Educação Básica, visto que embasaram a transição do ensino presencial para o ensino remoto. O MEC, por exemplo, por meio do CNE, "emitiu orientações às redes de ensino a fim de assegurar as aprendizagens essenciais no contexto da pandemia." (BRASIL, 2020f, p. 6). Ações como essa tiveram a função de legitimar a interrupção das aulas presenciais, pois possuíam força de lei para deliberar sobre a suspensão do calendário letivo e, assim, fazer cumprir o isolamento social dos estudantes como medida de proteção e segurança exigida pela situação pandêmica. Essas ações também visavam à diminuição da circulação de pessoas nos espaços públicos, nas ruas e nos demais espaços que, de certo modo, promovessem a aglomeração de pessoas, a fim de que a população evitasse o avanço do contágio da COVID-19.

Nesse cenário – e na iminência de um início do novo ano letivo no país –, instalava-se uma preocupação direcionada à população idosa e às pessoas com doenças crônicas, consideradas como grupo de risco quanto às complicações da COVID-19. As medidas de cuidados à saúde, como lavagem de mãos, uso de máscaras e incentivo ao distanciamento social, foram impostas à população como forma de prevenir o contágio pelo vírus. O crescimento progressivo dos casos de contaminação apontava o aumento no número de mortes em períodos de 24 horas, não só no Brasil, mas em todos os países. Para além das incertezas vividas, a população nacional teve de lidar com falta de vacinas para a COVID-19 e o descaso do poder público em comprar o imunizante.

O Conselho Nacional de Saúde (CNS) posicionou-se, preocupado com a falta de vacinas em abril de 2021, "o Brasil, que tem 3% da população mundial, é responsável por 30% dos óbitos por Covid-19" (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2021, n. p.), considerando que a pandemia aportou no país em março de 2020. O CNS manifesta-se dizendo que

> a deliberada inação e a incompetência do governo federal são responsáveis pelo agravamento da crise sanitária em curso no país. Ao longo deste período, o governo banalizou a doença, recusou-se a assumir o papel de coordenador dos entes federativos nas ações de controle da pandemia e se negou a adotar as medidas adequadas, no tempo certo, para a aquisição e produção de vacinas. (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2021, n. p.).

Diante do desamparo sanitário que assolou o Brasil, ainda tivemos de lidar, à época, com as declarações do diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Dr. Tedros Adhanom Ghebreyesus, que alertava para o risco de que, se as medidas de impacto no controle da pandemia não fossem adotadas com urgência, o Brasil se tornaria uma grave ameaça sanitária mundial. Apesar de, em março de 2021, estarmos discutindo se teríamos vacinas ou não, considerando que a situação pandêmica no país tinha ganhado grande proporção ainda em março de 2020.

O Ministério da Educação, em 17 março de 2020, expediu a primeira portaria, a Portaria nº 343 – pelo então ministro da Educação, Abraham Weintraub, e publicada em 18 de março de 2020 –, que "[d]ispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19" (BRASIL, 2020b, n. p.). Essa Portaria tencionava a esfera escolar para que respeitasse o isolamento social, o retorno à presencialidade das aulas num prazo de 30 dias e já acenava para uma possível reformulação dos planejamentos escolares dos professores para o exercício do trabalho em casa. Por ter deliberado sobre a suspensão das aulas presenciais no território nacional e por ser responsável pela mudança na rotina das escolas em março de 2020, constituiu-se como um documento bastante relevante para o desencadeamento da ideia principal deste estudo.

Em 19 de março de 2020, a Portaria nº 345 veio alterar a anterior, revisando a vedação feita aos cursos de Medicina e aos Anos Iniciais da Educação Básica. Já a Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020, "[p]rorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020" (BRASIL, 2020g, n. p.) por trinta dias, entrando em vigor, conforme o Art. 2º, no dia 15 de maio de 2020.

A cada portaria publicada, os docentes sofriam com a tensão, pois, em quaisquer dos níveis e etapas, eram necessários ajustes e (re)organizações, tendo em vista a realidade vivida no trabalho em *home office*. Os pareceres e portarias foram responsáveis pelo funcionamento das escolas e refletiam a movimentação do Ministério da Educação frente às ações a serem investidas diante dos percalços trazidos pela pandemia da COVID-19.

No começo do ano de 2020, ainda em fase de avaliações diagnósticas, o MEC, em consonância com o CNE, apresentou um relatório de atividades, intitulado *Ações do MEC em*

resposta à pandemia de COVID-19, que compreende o período de março de 2020 a março de 2021. Além disso, expediu o Parecer CNE/CP nº 5/2020, que trata da "reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia de Covid-19" (BRASIL, 2020a, n. p.). Já o Parecer CNE/CP nº 9/2020 fez o reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020; e no Parecer CNE/CP nº 11/2020 estão as *Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia*.

Esses pareceres serviram de apoio à rede de ensino para planejar e organizar as atividades escolares e pedagógicas durante a pandemia. Dada a devida importância, em 18 de agosto de 2020, foi sancionada a Lei Federal nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública (Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020), as quais deverão ser cumpridas pelos sistemas de ensino e respectivos estabelecimentos. Salienta-se que essa Lei, no parágrafo único do Art. 1º, define que "o Conselho Nacional de Educação (CNE) editará diretrizes nacionais com vistas à implementação do disposto nesta Lei" (BRASIL, 2020h, n. p.). Além disso, as ações com o CNE resultaram na Resolução do CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, que trata das diretrizes nacionais para os dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.

Entre as promulgações e revogações de portarias que buscavam minimizar o impacto na pandemia na educação, há também a Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, que em seu teor trata da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus (COVID-19). Percebemos que as tomadas de decisão do Ministro da Educação até a Portaria nº 473 foram compreendendo períodos curtos de tempo, e essa portaria expande a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais pelo tempo que durar a pandemia pela COVID-19.

Nessa linha de tomadas de atitude frente à COVID-19, o Conselho Estadual de Educação (CEEd/RS), vinculado ao Estado do Rio Grande do Sul, expediu pareceres importantes orientando o Sistema Estadual de Ensino sobre as atividades escolares no contexto pandêmico, como o Parecer CEEd/RS nº 0001/2020, que "[o]rienta as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades escolares, excepcionalmente, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus – COVID-19" (RIO GRANDE DO SUL, 2022a, n. p.)

A expedição do Parecer CEEEd/RS nº 0001/2020 está embasada na determinação feita pelo ministro da Educação, Abraham Weintraub, até a data de criação desse parecer, em 8 de julho de 2020. Soma-se a esse documento o Parecer CEEd/RS nº 0002/2020, que "[o]rienta as

Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre a reorganização do Calendário Escolar e o desenvolvimento das atividades escolares em razão da Covid-19" (RIO GRANDE DO SUL, 2020, n. p.). Esse parecer está alinhado ao Governo Federal, ao Ministério da Saúde, ao Conselho Estadual de Saúde, à Presidência da República, ao Conselho Nacional de Educação, ao Governador do Estado do Rio Grande do Sul, às Secretarias Estaduais da Saúde e da Educação do Rio Grande do Sul, ao Conselho Estadual de Educação e ao Ministério da Educação, instâncias que trabalharam juntas para delinear as medidas para o enfrentamento da crise sanitária, tanto para prevenir o contágio quanto para assegurar que os alunos pudessem ter acesso às aulas.

O que expomos até aqui tangencia o panorama nacional sobre o andamento das aulas remotas, o fechamento e a abertura das escolas, no período de 2020 a 2021. No contexto pandêmico foi preciso alinhar ações que amenizassem as consequências advindas da suspensão das aulas presenciais pelo agravamento da situação pandêmica enfrentada pela comunidade escolar.

Tendo o desenho desse cenário, é importante salientar que a Constituição Federal de 1988 resguarda e assegura o direto à educação, conforme preconiza o Art. 205:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2016, p. 123).

Diante disso, o afastamento escolar preocupava o Ministério da Educação e toda a comunidade escolar quanto aos prejuízos que esse distanciamento poderia causar aos estudantes. A partir da suspensão das aulas, os principais riscos às atividades escolares presenciais eram "o comprometimento do calendário escolar, os retrocessos do processo educacional e da aprendizagem dos estudantes, os danos estruturais e sociais para os estudantes e as famílias de baixa renda e o abandono e o potencial aumento da evasão escolar." (BRASIL, 2020f, p. 4).

Em meio a essas preocupações, o avanço do coronavírus no país motivava a expedição de mais decretos, portarias e pareceres, os quais influenciavam pontual e gradualmente o sistema de ensino e, por consequência, influenciava o trabalho dos professores. À medida que os meses avançavam, planejar um retorno seguro às salas de aula ficava ainda mais distante, se não impossível. Nesse período de instabilidade da saúde pública, o país desvelava

desigualdades sociais e a falta de suporte e aparatos tecnológicos para atender à população estudantil em escolas e domicílios.

A fim de que possamos percorrer as deliberações que incidiram diretamente sobre a volta ao trabalho, ou seja, à sala de aula entre 2021 e 2022, mesmo que gradativamente, e para que esse retorno gradativo à sala de aula acontecesse, foi necessário expedir as Portarias nº 1.030, de 1º de dezembro, e nº 1.038, de 7 de dezembro, que alteravam a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19; e a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para a integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – COVID-19.

Essas portarias desvelam, em parte, como se constituiu o trabalho docente no contexto pandêmico, mas observa-se que o retorno presencial não era garantia de que todos os alunos estivessem em sala de aula, enquanto os professores deveriam estar. O MEC assegurava que estudantes que, por algum motivo, não pudessem retornar à sala de aula presencial recebessem seus materiais de estudo via internet ou até mesmo por via impressa, por exemplo. Ademais, a Portaria Interministerial nº 5, de 4 de agosto de 2021, Art. 1º, reconhecia a importância do retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem em todos os níveis, etapas, anos/séries e modalidades da educação básica nacional (BRASIL, 2021a).

A Portaria nº 837 expedida em 21 de outubro de 2021 estabelece as regras de retorno gradual e seguro dos estudantes às atividades presenciais, conforme as condições de saúde, o risco à saúde e o risco à saúde familiar. Essa portaria permitia que ficassem em casa apenas servidores que apresentassem fatores de risco para complicações da COVID-19. Aos demais servidores foi orientado o retorno presencial (BRASIL, 2021b).

Tendo em vista as deliberações para o retorno presencial e, ao mesmo tempo, o aumento do contágio provocado por uma nova onda, Maria Helena Guimarães de Castro, presidente do Conselho Nacional de Educação, emitiu uma nota de esclarecimento em 27 de janeiro de 2022, na qual reiterou pontos importantes para o retorno às salas de aula: “o retorno presencial às aulas e atividades educacionais deve ser a prioridade do país em relação à educação nacional de todos os níveis, considerando os déficits de aprendizado constatados desde o ano de 2020” (BRASIL, 2022, p. 1). Contudo, ponderou o retorno das aulas em vista da preparação para o retorno presencial:

> as atividades pedagógicas não presenciais poderão, ainda, ser utilizadas de forma integral ou parcial nos casos de suspensão das atividades letivas presenciais por determinação das autoridades locais, ou de condições sanitárias locais de contágio que tragam riscos à segurança da comunidade escolar quando da efetividade das atividades letivas presenciais. (BRASIL, 2022, p. 2)

Diante das normativas, dos pareceres e das notas expedidas, além dos documentos que apresentamos para compor o presente estudo de modo a traçar um percurso que deliberava a todo tempo sobre a trajetória dos professores, observamos que não era possível ter uma convicção quanto à segurança dos professores ao retorno presencial. Entretanto, em janeiro de 2022, Castro, presidente do Conselho Nacional de Educação, retomou e fundamentou a existência da Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021, que "[...] institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar" (BRASIL, 2021c, n. p.). Dessa forma, o CNE considera a necessidade premente de retorno à presencialidade das atividades de aprendizado em todos os níveis, etapas ou modalidades de ensino. O governo do Rio Grande do Sul, para garantir o retorno presencial, conforme Nota Informativa CEVS/SES nº 38, emitida em 16 de fevereiro de 2022, fortaleceu as recomendações para a prevenção e controle de infecções pela COVID-19 e outras síndromes gripais no âmbito do trabalho, e assim deliberou quanto à volta presencial dos estudantes: "[...] alunos ou seus respectivos coabitantes com condições clínicas para potencial agravamento em caso de COVID-19, o profissional de saúde poderá, após avaliação, indicar a necessidade de manutenção do ensino remoto". (RIO GRANDE DO SUL, 2022b, n. p.).

Nessa Nota Informativa, as orientações para os professores voltarem ao trabalho relacionavam-se ao cuidado quanto à contaminação de si e dos estudantes, e ao "uso de máscaras", "obrigatório a todos os professores e funcionários" (RIO GRANDE DO SUL, 2022b, n. p.), em caso de contaminação. A Nota orientava à permanência em casa de educadores contaminados.

O governo do Rio Grande do Sul, de modo a orientar a comunidade em geral e escolar, mantém no site da Secretaria da Saúde um espaço especial para informações sobre a COVID-19. Nesse site, além dos decretos e das normativas, encontram-se textos de orientação aos profissionais. Um destes chama-se *Saúde mental na escola em tempos de pandemia: guia prático para professoras e professores*. Com informações concisas, o guia ensaia algumas orientações previsíveis para o retorno ao presencial e é composto por *weblinks* com informações acessíveis sobre o coronavírus e orientações técnicas e pedagógicas às instituições de ensino, além de espaços de atendimento virtual para a comunidade escolar.

Com base no exposto, reforçamos a nossa intenção nesta pesquisa que tem por objetivo geral dar voz aos professores sobre a sua atividade de trabalho pela ótica das experiências no ERE e, a partir de vivências reais, trazer para o debate reflexos e refrações que possam contribuir para a compreensão da profissão docente no período pandêmico e futuras reelaborações profissionais de si – dos professores. Desse modo, temos como ponto potente e fundamental desta pesquisa a reflexão sobre a própria prática profissional em consonância com as dramáticas de usos de si e a atividade de linguagem.

Com base no exposto, fundamentamos a interface entre a abordagem ergológica e a perspectiva dialógica, direcionando para a atividade de trabalho, a partir dos discursos produzidos pelos professores em situação de entrevista, em busca da presença das relações dialógicas, valorações, debates de normas e valores, dramáticas de usos de si e excedente de visão desses sujeitos no trabalho. Para tanto, apresentamos, no próximo capítulo, os procedimentos metodológicos desta pesquisa, a metodologia, a análise dos enunciados e síntese dos achados da pesquisa.

3 TRABALHO DOCENTE EM ANÁLISE: RELAÇÕES ERGO-DIALÓGICAS E TESSITURAS DISCURSIVAS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

No presente capítulo, apresentamos reflexões voltadas para as análises enunciativo-discursivas que problematizam as dramáticas de usos de si na transposição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial. As análises fundamentam-se na perspectiva dialógica de linguagem e na abordagem ergológica do trabalho, proporcionando um enfoque ergo-dialógico ao estudo.

Para tanto, o presente capítulo está organizado em três seções, metodologia, análise e síntese dos achados. A primeira seção, intitulada *3.1 Entrelaçamentos no discurso docente: procedimentos metodológicos,* discorre sobre a metodologia desta pesquisa; na segunda seção, intitulada *3.2 Usos de si e excedente de visão: o eu, o outro e o trabalho docente da pandemia*, desenvolvemos as análises dos enunciados-resposta dos 4 (quatro) professores entrevistados. As análises estão organizadas em duas subseções. A subseção *3.2.1 A atividade docente e seus embates no início da pandemia: transposição do ensino presencial para o ERE* contempla a análise das perguntas 1, 2, 3 e 4. E a subseção *3.2.2 A atividade docente em home office: o aqui e o agora do trabalho realizado em casa* volta-se à análise das perguntas 5 e 10. Na terceira seção, intitulada *3.3 Discurso e trabalho em perspectiva dialógica: aproximações e distanciamentos,* composta das seguintes subseções: *3.3.1 Aspectos do trabalho remoto docente,* comporta breve síntese dos achados em relação ao trabalho remoto *3.3.2 Aspectos quanto ao uso das tecnologias*, comporta breve síntese dos achados referente ao uso das tecnologias pelos professores; e *3.3.3 Aspectos quanto ao excedente de visão*, comporta breve síntese dos achados em relação ao excedente de visão por parte dos professores.

O conjunto das análises das entrevistas atenta-se para os acentos valorativos presentes nas verbalizações dos professores que refletem e refratam aspectos do fazer docente no contexto pandêmico. Além disso, investiga debates de normas e valores, dramáticas de usos de si e renormalizações, observando a singularidade de cada docente na atividade frente ao trabalho realizado na escola durante a pandemia.

Na seção seguinte, passemos aos procedimentos metodológicos adotados.

3.1 ENTRELAÇAMENTOS NO DISCURSO DOCENTE: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho dos professores na pandemia foi de fundamental importância para a Educação brasileira. Por essa razão, é que decidimos dedicar este espaço de pesquisa a dar voz e visibilidade a esses profissionais, que, muitas vezes, são mal reconhecidos pela maioria dos setores da sociedade. Há tempos vive-se a realidade de uma educação valorada negativamente por segmentos e pessoas que pouco sabem sobre a realidade escolar pública e sobre os professores. Essa parcela de profissionais da sociedade enfrentou diferentes adversidades no contexto pandêmico num tenso anonimato. Muitas dessas vozes foram caladas a fim de dar espaço para uma dupla jornada de trabalho, sem tempo para expressar o que sentiam e/ou sem ter um lugar de escuta para suas angústias e desafios.

Nosso foco de pesquisa, por conseguinte, constitui-se da análise da atividade do docente da educação básica pública no contexto de transposição de ensino presencial ao ensino remoto na pandemia da COVID-19. A reflexão parte das seguintes perguntas de pesquisa: a) que aspectos valorativos da profissão docente emergem das verbalizações dos professores sobre a transposição do ensino presencial para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) que podem dar indícios de uma possível ressignificação de si frente à atividade profissional?; b) que acentos axiológicos estão presentes na voz de professores e remetem às dramáticas do uso de si em relação à transposição do ensino presencial para o ensino remoto?; c) que relações dialógicas emergem da atividade industriosa do professor em face do desafio imposto pelo ERE?; e d) que dramáticas do usos de si são evidenciadas na voz dos professores no que se refere à atuação no desenvolvimento das competências e habilidades essenciais dos estudantes no período pandêmico, considerando os entrechoques com o que está prescrito?

Tendo em vista os embates enfrentados pelos professores e a complexidade da atividade docente, o objetivo geral desta pesquisa é dar voz aos professores sobre a sua atividade de trabalho pela ótica das experiências no ERE e, a partir de vivências reais, trazer para o debate reflexos e refrações que possam contribuir para a compreensão da profissão docente no período pandêmico e futuras reelaborações profissionais de si – dos professores.

Tal objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos: (a) investigar o impacto da pandemia de COVID-19 na atividade de trabalho do professor da educação básica pública, com vistas a problematizar os impasses enfrentados na transposição do ensino presencial para o ERE; (b) identificar relações dialógicas e aspectos da atividade industriosa dos professores, entre o fazer e o ser, sob a tensão da transposição do ensino presencial para o ERE e suas implicações, seja no uso das tecnologias e na adaptação ao novo formato de ensino, seja nos desafios pessoais e/ou impostos pelas instituições educacionais e sanitárias; e (c) verificar as dramáticas de usos de si em face do trabalho do professor no desenvolvimento das

competências e habilidades essenciais dos estudantes no período do ERE, considerando os entrechoques e tensionamentos com o que está prescrito.

Para a constituição do grupo de professores participantes da pesquisa, a pesquisadora foi em busca de escolas estaduais que comportassem os níveis: Ensino Fundamental II, de sexto a nono ano, e o Ensino Médio. O projeto inicial desta tese previa entrevistas com professores de escolas diferentes que lecionaram na pandemia, um em cada nível, Fundamental II e Ensino Médio; assim, teríamos a visão de dois professores por escola e totalizaria, então, seis professores, seis vozes a serem ouvidas em diferentes bairros e realidades diversas na cidade de Porto Alegre, RS. Após a seleção de algumas escolas que comportam o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, no site da secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, a pesquisadora marcou por telefone data e horário com o serviço de Supervisão Escolar e, em data e horário marcados, se deslocou até as escolas. De um total de seis escolas visitadas, apenas três escolas nos deram o retorno positivo para a pesquisa. No entanto, a terceira escola estava passando por déficit de pessoal tendo em vista a contaminação pela COVID-19 e, por essa razão, não foi possível um retorno da supervisão e diretoria a tempo de que se inserissem neste estudo. Posto que esta investigação foi empreitada durante a pandemia, enfrentamos as adversidades provocadas pela abrangência da COVID-19 e a sua imprevisibilidade quanto ao risco de contaminação do corpo docente, bem como da sociedade em geral. Por esta razão, resolvemos permanecer com as duas escolas que se prontificaram de imediato em participar da entrevista e estavam com o quadro de professores completo, atendendo os critérios delimitados para a escolha dos sujeitos participantes deste estudo.

Assim, chegamos às entrevistas dos quatro professores, dois de cada escola, que lecionam o componente curricular de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Os quatro professores, sendo duas professoras e dois professores, possuem habilitação em Letras. Embora não tivéssemos como critério a escolha por gênero, percebe-se uma equidade entre os docentes que concordaram em participar da pesquisa, o que nos levou a fazer referência aos entrevistados do seguinte modo: Professora Entrevistada 1, Professor Entrevistado 2, Professora Entrevistada 3 e Professor Entrevistado 4.

A ordem das entrevistas se deu de acordo com a disponibilidade de cada um dos professores. Ao marcarmos as datas e os horários das entrevistas, esclarecemos que o tempo aproximado previsto para o desdobramento das 10 (dez) questões era de 1h (uma hora). As entrevistas, conforme roteiro disponibilizado no Anexo A desta tese, foram realizadas pela pesquisadora, autora desta pesquisa e professora de ensino básico, tendo lecionado na escola pública estadual, na etapa do Ensino Fundamental II, no período pandêmico. Todas as

entrevistas foram realizadas com os docentes via ferramenta de comunicação por vídeo *Google Meet* e de acordo com a disponibilidade de dia e horário sugeridos pelos docentes, observando a média de tempo (duração) previsto de 1h (uma hora), aproximadamente. Fizemos a gravação em vídeo, para posterior transcrição e análise. As entrevistas foram transcritas pelo método do projeto Norma Linguística Urbana Culta (NURC) da Universidade de São Paulo (USP)[8].

Os critérios[9] que nortearam a escolha dos participantes desta investigação foram: i) lecionar em escolas da Rede Pública Estadual; ii) ser professor de Língua Portuguesa; iii) lecionar nas etapas do Ensino Fundamental II (Anos Finais) e do Ensino Médio da educação básica pública; e iv) ter vivenciado efetivamente a docência em Língua Portuguesa no período de Ensino Remoto Emergencial na escola pública estadual.

Tais critérios não deixam de remeter ao fato de que os professores, em qualquer uma das quatro áreas do conhecimento propostas pela BNCC, lidam com os saberes teóricos que dialogam com a sua prática. Ao buscarmos delimitar critérios na seleção dos docentes que integram a presente investigação, esclarecemos nossa opção pela área de Linguagens, mais precisamente, pautada na escolha de professores de Língua Portuguesa da escola pública, devido a esse componente, diante dos princípios e pressupostos da BNCC, abarcar as práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos, sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão; textuais; discursivos, sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (BRASIL, 2018, p. 71). Diante do que preconiza a BNCC, entendemos as várias demandas com as práticas de linguagem como um diferencial em relação aos outros componentes, pois exigem do professor dedicação extensiva de trabalho para a preparação das aulas.

Ainda sobre os critérios, a escolha pela escola pública estadual justifica-se pelo fato de as escolas privadas funcionarem com base na cobrança de mensalidades. Desse modo, com a chegada da pandemia, em geral, "as instituições privadas investiram no uso de plataformas de aula on-line, enquanto as públicas se viram obrigadas a paralisar suas atividades por falta de verbas" (TIUSSO, J. V. R.; CARRARA, J. de M.; VICTORIO, M. F., 2021, n. p.). Assim sendo, entendemos que a pandemia trouxe dificuldades para o exercício da docência tanto na escola pública quanto na privada. Porém, as instituições públicas, além de dependerem de verbas dos

[8] As normas do NURC estão no Anexo C.

[9] Dados os critérios de seleção dos docentes, esclarecemos que, devido às limitações impostas à pesquisa pelo período pandêmico, não incluímos como critério norteador o tempo de formação dos participantes de nossa pesquisa.

respectivos governos municipais, estaduais e federais, são marcadas, de modo geral, pela desigualdade social, que foi agravada pela situação pandêmica no país.

Junta-se às justificativas o fato desta pesquisa ser efetuada no Programa de Pós-Graduação em Letras/Linguística (PPGL), nível 07 de excelência acadêmica (CAPES), que prima pela formação de sujeitos pesquisadores críticos e ativos quanto às demandas da sociedade e aos diversos vieses analíticos que se apresentam. Por essa razão, trazer para a academia a discussão sobre o trabalho dos professores de Língua Portuguesa estreita os fios que ligam a pesquisadora/entrevistadora à sua profissão, que é lecionar o componente de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual. O fato de estar lecionando na escola pública estadual durante o período da pandemia e de estar inserida, desde os embates iniciais da transposição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, configura-se como mais um critério desta tese para a escolha de professores de Língua Portuguesa como sujeitos de pesquisa.

Como material de análise desta pesquisa, optamos por realizar entrevistas. Sabemos que as entrevistas possuem limitações tanto quanto outros instrumentos de pesquisa, mas, se comparadas aos questionários, por exemplo, elas proporcionam, possivelmente, um maior desenvolvimento acerca das questões apresentadas, visto que oportunizam situações de interação entre pesquisador e pesquisados, abrindo, assim, um espaço maior para a constituição de enunciados. Segundo Rocha *et al*. (2004), os aspectos que caracterizam a entrevista como situação de enunciação são suficientes para justificar que algo de novo – e de irrepetível, como pressupõe o próprio conceito de enunciação – se produza aí, por ocasião de sua realização (ROCHA *et al*., 2004, p. 14). Nesse sentido, a situação de entrevista parece justificar-se pela singularidade das práticas de linguagem que autoriza, por sua vez, práticas que implicam uma dada configuração de coenunciadores que, a partir de lugares enunciativos determinados e sob coerções específicas, serão capazes de produzir um texto (ROCHA *et al*., 2004, p. 6).

Os quatro entrevistados receberam sua titulação nos seguintes anos: Professora Entrevistada 1 – 2019; Professor Entrevistado 2 – 2009; Professora Entrevistada 3 – 2000; e Professor Entrevistado 4 – 2018. Esclarecemos que dois desses docentes, além de possuírem a Licenciatura Plena em Letras (como a entrevistada 1 e o entrevistado 4), têm vínculo com a pós-graduação: o Professor Entrevistado 2 está finalizando o mestrado em Educação, e a Professora Entrevistada 3 está cursando doutorado em Linguística. Cabe salientar que os nomes dos participantes são confidenciais e que estes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando com a sua participação nesta pesquisa (Anexo B), seguindo os trâmites do projeto de tese no Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.

Expostos os princípios metodológicos da pesquisa, cabe-nos destacar, portanto, que o trabalho de pesquisa foi aprovado pela avaliação do Comitê de Ética da Secretaria Estadual da Educação (SEDUC), do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) – Sistema de Pesquisa (SIPESQ) –, por haver entrevistas com os professores. Segundo a Resolução CNS nº 466/2012, toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa. Com base nessa exigência, foi elaborado e aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, destinado aos participantes da pesquisa (Anexo B).

Apresentamos, a seguir, o Quadro 2, que se refere às características das entrevistas e dos professores entrevistados, e como cada um será abordado durante a análise. Sendo assim, o Quadro 2 está estruturado conforme a formação de cada um dos entrevistados, a etapa de ensino a que estava vinculada durante o trabalho na pandemia, a escola onde exerceu o trabalho docente nesse período, e a data e duração da entrevista (tempo):

Quadro 2 – Entrevistas e Entrevistados

Entrevista	Componente curricular	Etapa	Localização	Data	Tempo da entrevista
1ª Professora Entrevistada 1	Língua Portuguesa	Ensino Fundamental II	Escola Ildo Meneguetti, localizada em Porto Alegre/RS	25 de março de 2022	1 h e 8 min
2ª Professor Entrevistado 2	Língua Portuguesa	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Escola Ceará, localizada em Porto Alegre/RS	28 de março de 2022	49 min e 2 s
3ª Professora Entrevistada 3	Língua Portuguesa e Espanhol	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Escola Ildo Meneguetti, localizada em Porto Alegre/RS	2 de abril de 2022	1 h e 50 min
4ª Professor Entrevistado 4	Língua Portuguesa	Ensino Fundamental II	Escola Ceará, localizada em Porto Alegre/RS	28 de abril de 2022	1 h e 2 min

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando a perspectiva multifacetada das entrevistas, entendemos que ao contexto de pesquisa atrela-se a experiência da pesquisadora como professora da educação básica pública. E como sujeito pesquisador inserido no campo de desenvolvimento da pesquisa e no tipo de atividade que buscamos analisar – professora de escola pública em pleno exercício profissional durante a pandemia –, postulamos que a docência é um trabalho de reciprocidade. Assim, apoiamo-nos na teoria bakhtiniana, em articulação com a abordagem ergológica, para sinalizar possíveis caminhos para a resolução das indagações que nos perpassam como docente-pesquisadora em relação aos docentes pesquisados. Nessa perspectiva, como pesquisadora "a minha comprovada participação no existir é não somente passiva (o prazer da existência), mas sobretudo ativa (o dever de ocupar efetivamente o meu lugar único)" (BAKHTIN, 2017, p.

123), ou seja, um centro concreto de valores em debate com os outros centros de valores, que asseguram os estudos para esta tese.

Dessa maneira, entendemos que os saberes docentes se desenvolvem entre teoria e prática e vão sendo construídos no decorrer de sua atividade laboral. Tais saberes se constituem com base nas especificidades das relações com a turma, a equipe diretiva, o ambiente escolar, entre outros fatores previstos e imprevistos da atividade humana, que é viva e dialógica, conforme afirma Bakhtin (2018, p. 223):

> [...] as palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais. A única que pode diferenciar-se é a de reciprocidade entre essas duas vozes. A transmissão da afirmação do outro em forma de pergunta já leva a um atrito entre duas interpretações em uma só palavra, tendo em vista que não apenas perguntamos como problematizamos a afirmação do outro. O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas.

Nesse entrelaçamento de vozes para a presente pesquisa, compreendemos que há dois tipos de saberes, conforme a perspectiva ergológica (SCHWARTZ, 2010d, p. 44), os investidos e os instituídos. Os saberes investidos são aqueles "[...] que ocorrem em aderência, em capilaridade com a gestão de todas as situações de trabalho, elas mesmas adquiridas nas trajetórias individuais e coletivas singulares", ou seja, os saberes investidos (em aderência) afloram das vivências e experiências advindas de uma situação singular e histórica e dos impasses do corpo-si no mundo do trabalho. Já os saberes instituídos (em desaderência), seriam os saberes acadêmicos, os que estão mais formalizados em livros, normas ou programas.

A atividade docente, na tensão entre os saberes investidos e instituídos, intensificou-se no período da pandemia, tornando-se ainda mais complexa por ter se tornado uma profissão exercida em *home office*, em caráter de ensino remoto, permeada pelo uso das tecnologias (ou não). Como o isolamento social levou para casa alunos presenciais de Educação Básica, a maior parte dos professores que atuavam em sala de aula presencial passou a lecionar de maneira remota, ora utilizando-se de tecnologias – pelas plataformas de ensino –, ora entregando materiais impressos na escola, mas trabalhando em casa, de forma isolada, isto é, distante de seus pares (colegas professores e equipe diretiva) e de seus alunos; isso tudo devido a uma nova realidade nas práticas docentes, uma epidemia mundial.

Diante do desastre epidemiológico causado pela pandemia, é possível que a Educação passe por uma revitalização, tornando o cenário educativo mais evoluído e focado em

habilidades e competências diversas na área das tecnologias. Para Morin e Diáz (2020, p. 13), grandes mudanças na humanidade podem levar a um processo do qual emerja um novo mundo, e "a metamorfose da humanidade não é inevitável nem ocorrerá por si mesma". A afirmação desses autores remete ao que escreveu Bakhtin sobre o Jano bifronte (VOLÓCHINOV, 2019), que olha no presente, ao mesmo tempo, para direções opostas, mas complementares (passado e futuro). Em analogia com o presente estudo, essa perspectiva multifacetada aponta para um passado analógico na Educação e um presente (e futuro) tecnológico, digital e conectado, advertindo-nos de que a "dialética do signo revela-se na sua totalidade apenas em épocas de crises sociais e de mudanças revolucionárias" (VOLÓCHINOV, 2019, p. 113). Nesse sentido, é possível dizer que outros esforços empreendidos em prol de uma mudança na Educação também olhavam para uma perspectiva multifacetada ao longo dos anos, mas sem sucesso. Contudo, a pandemia e o isolamento físico social, com todas as suas singularidades enquanto evento, trouxeram uma possível passagem de era na Educação.

Quanto ao empreendimento metodológico, esta pesquisa é de cunho qualitativo, uma vez que "procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). O método qualitativo, conforme Marconi e Lakatos (2011, p. 267), "difere do quantitativo não só por não empregar instrumentos estatísticos, mas também pela forma de coleta e análise de dados", que vem ao encontro desta investigação. Logo, nesta pesquisa, a metodologia qualitativa busca "analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano" (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 267) e ajuda-nos a responder a questões fundamentais para o desenvolvimento final desta tese, que são, por exemplo: o que os sujeitos dizem? Onde e para quem eles dizem? De quais lugares eles falam? Em quais contextos?

Ainda, para Minayo (1994, p. 21-22), a pesquisa qualitativa:

> [...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha no universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

De acordo com essas reflexões, é possível realizar uma pesquisa qualitativa com um número abreviado de sujeitos. Por essa razão, podemos limitar os sujeitos de nossa pesquisa a quatro professores, posto que as verbalizações dos sujeitos entrevistados se desdobrarão na inter-relação teórica proposta. Clot (2006, p.135) afirma que "a verbalização é em si mesma uma legítima atividade do sujeito, e não apenas um meio de acesso a outra atividade". Nessa linha, esta pesquisa foca mais a análise das questões qualitativas, evidenciadas pelos

enunciados-resposta dos participantes, e onde estão inseridos do que a quantidade de dados obtidos.

Considerando a concepção discursiva e dialógica que fundamenta esta pesquisa, a entrevista não pode ser projetada como um instrumento para obter informações, porque isso "pressupõe uma visão de linguagem homogênea, monológica, transparente, de sentido monossêmico" (ROCHA *et al*., 2004, p. 4). Desse modo, podemos entender que a análise das verbalizações dos professores não pode ser considerada pela busca da verdade nas verbalizações, mas pela análise interpretativa, valorativa, alteritária e dialógica, a partir das experiências vividas pelo professor nos contextos das atividades propostas.

Portanto, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo teórico e analítico. Teórico, por se dedicar ao estudo de obras vinculadas à perspectiva dialógica da linguagem e à abordagem ergológica do trabalho. Analítico, por investigar as manifestações de linguagem em articulação com práticas laborais. Esses procedimentos, além de proporcionarem o acesso à singularidade da atividade humana de trabalho pela ergologia, pressupõem, via teoria bakhtiniana, que o encontro de duas pessoas nunca será apenas a reunião de dois seres apáticos ou neutros com relação ao mundo, mas de dois centros de valores – o eu e outro –, repletos de suas experiências e historicidades, com distintos modos de compreensão da vida, com base no horizonte social que os rodeia e no universo em que se inserem. Dessa forma, esses centros de valor, ainda que se aproximem, serão sempre distintos. Por essa razão, afirmamos que esta pesquisa tem uma natureza aplicada, pois, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 51), "esse tipo de pesquisa objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos".

Desse modo, do ponto de vista dos objetivos, esta tese apresenta-se como uma pesquisa explicativa, a qual "procura explicar os porquês das coisas e suas causas, por meio do registro, da análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos observados" (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 53).

Do mesmo modo, para observarmos as relações dialógicas e ergológicas da atividade docente, a linguagem e a singularidade são elementos de grande valia, nessa "abertura de um campo de investigações ainda não todo familiar ao linguista, mas já bastante promissor, no qual ele deve colocar à prova a produtividade de seu saber" (ROCHA; DAHER; SANT'ANNA, 2002). Logo, a natureza da pesquisa justifica-se não só pelos aspectos levantados pelos autores de metodologia científica citados, como também pela filiação teórico-metodológica, que embasará o nosso olhar para o objeto de estudo que selecionamos.

Ainda, é considerado um dos princípios básicos dos estudos de abordagem ergológica que “toda sequência de atividades industriosas envolve arbitragens, debates, imersos num mundo social em que a comunidade de destino é sempre eminentemente problemática, em permanente reconstrução” (SCHWARTZ, 2014, p. 261). Esse princípio leva-nos a compreender que investigar o trabalho dos professores que estão efetivamente em atividade nas etapas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio da Educação Básica é de grande relevância, pois usam muito de *si*, já que são etapas que demandam mais desses profissionais.

A definição dos sujeitos participantes da pesquisa bem como do recurso à entrevista considerou também a premissa teórica de que toda seleção tem as suas refrações, as quais se manifestam, sobretudo, por meio dos signos ideológicos concretizados em enunciações e enunciados diversos e plurais. Desse modo, em busca dos efeitos de sentido apreendidos pelas posições axiológicas dos sujeitos professores envolvidos na pesquisa, bem como dos saberes entre teorias e práticas que os envolvem, foram elaboradas e aplicadas dez questões investigativas (Anexo A), efetuadas via *Google Meet*, ferramenta de comunicação do Google, conforme seguem:

1. Como são as suas aulas exercidas no contexto remoto de ensino quanto ao desenvolvimento dos conteúdos, à metodologia utilizada, à avaliação dos alunos etc., em relação às aulas presenciais antes da pandemia?
2. Há dificuldades materiais (falta de recursos) ou subjetivas (fadiga, estado de saúde, doenças que surgiram ou se agravaram) quanto ao desenvolvimento da sua atividade docente via ensino remoto? Se houver, quais são?
3. Ao desenvolver o seu trabalho, quais são as normas ou prescrições – como Leis de Diretrizes e Bases (LDB), Base Nacional Comum Curricular e Plano Político-Pedagógico (PPP) – que o(a) orientam para o exercício da função? E quais exigências sobre elas exercem os seus gestores?
4. Há influência de outros sujeitos no desenvolvimento da prática do seu trabalho (equipe diretiva, colegas da escola, alunos, família, sociedade, governo etc.)?
5. Para você, quais seriam os principais desafios encontrados no desenvolvimento da atividade docente via Ensino Remoto Emergencial?
6. Ao desenvolver o trabalho docente em *home office*, você consegue estabelecer um diálogo com os seus alunos? Você usa as ferramentas de interação síncronas e assíncronas viabilizadas pelo sistema Classroom, o *e-mail*, o telefone e/ou o WhatsApp? Qual é o canal de comunicação mais usado e/ou efetivo quanto à comunicação?

7. Qual é a importância do conhecimento em tecnologias para o exercício da sua atividade profissional? Além do acesso às plataformas, você costuma desenvolver jogos ou atividades interativas para os alunos?

8. Você tinha alguma experiência ou algum conhecimento, ou fez algum tipo de formação, em Google for Education, Teams, Zoom ou outra plataforma digital? Cite a formação que considerar relevante. Caso não use nenhuma dessas plataformas, explique-nos o porquê.

9. Em que consiste o trabalho do professor em *home office*? Ou seja, com base na sua prática docente presencial e na reflexão sobre o seu trabalho com o ensino remoto, como você avalia a sua atuação como professor no período de isolamento social?

10. Como você avalia seu relacionamento interpessoal, no lar, durante a pandemia? Você é apoiado ou sofre pressões quanto à atuação no *home office*?

A análise das verbalizações decorrentes das entrevistas valer-se-á dos conceitos desenvolvidos pela teoria dialógica do discurso (como enunciado concreto, ato responsável, acento de valor, signo ideológico e relações dialógicas) e pela abordagem ergológica (como atividade de trabalho, norma e renormalização, dramáticas de usos de si, corpo-si e atividade docente). Cabe ressaltar que, mediante a complexidade das respostas das entrevistas, bem como por meio da expressividade nas verbalizações dos entrevistados, selecionamos para a análise enunciados considerados relevantes ao desenvolvimento dos objetivos da pesquisa e os que respondiam especificamente às perguntas do roteiro.

Valendo-nos da análise pelo ponto de vista ergo-dialógico, entendemos que a postura analítica, respaldada na filosofia da linguagem e na ergologia, contempla a intrínseca relação entre a atividade de linguagem e a atividade de trabalho, bem como "a intrínseca relação entre contexto e vida particular" (SCHWARTZ, 2014, p. 254), o que pode ser observado na relação entre atividades docentes em sala de aulas físicas e, posteriormente, em casa, diante da máquina.

No quadro a seguir, apresentamos uma síntese referente aos aspectos metodológicos, no que concerne às questões de pesquisa, aos objetivos da investigação, ao roteiro de perguntas da entrevista e às noções que guiam a análise:

Quadro 3 – Síntese metodológica

Questões da pesquisa	**Objetivos**	**Roteiro de perguntas**	**Noções para análise**
Que aspectos valorativos da profissão docente emergem das	Dar voz aos professores sobre a sua atividade de trabalho pela ótica das experiências no ERE e, a partir de vivências	1. Como são as suas aulas exercidas no contexto remoto de ensino quanto ao desenvolvimento dos	*Abordagem ergológica*:

verbalizações dos professores, estão relacionados à transposição do ensino presencial para o ERE e podem dar indícios de uma possível ressignificação de si diante da atividade profissional?	reais, trazer para o debate reflexos e refrações que possam contribuir para a compreensão da profissão docente no período pandêmico e futuras reelaborações profissionais de si – dos professores.	conteúdos, à metodologia utilizada, à avaliação dos alunos etc., em relação às aulas presenciais antes da pandemia? 2. Há dificuldades materiais (falta de recursos) ou subjetivas (fadiga, estado de saúde, doenças que surgiram ou se agravaram) quanto ao desenvolvimento da sua atividade docente via ensino remoto? Se houver, quais são? 3. Ao desenvolver o seu trabalho, quais são as normas ou prescrições — como LDB, BNCC e PPP — que o(a) orientam para o exercício da função? E quais exigências sobre elas exercem os seus gestores? 4. Há influência de outros sujeitos no desenvolvimento da prática do seu trabalho (equipe diretiva, colegas da escola, alunos, família, sociedade, governo etc.)? 5. Para você, quais seriam os principais desafios encontrados no desenvolvimento da atividade docente via ERE? 6. Ao desenvolver o trabalho docente em *home office*, você consegue estabelecer um diálogo com os seus alunos? Você usa as ferramentas de interação síncronas e assíncronas viabilizadas pelo sistema Classroom, o *e-mail*, o telefone e/ou o WhatsApp? Qual é o canal de comunicação mais usado e/ou efetivo quanto à comunicação? 7. Qual é a importância do conhecimento em tecnologias para o exercício da sua atividade profissional? Além do acesso às plataformas, você costuma desenvolver jogos ou atividades interativas para os alunos? 8. Você tinha alguma experiência ou algum conhecimento, ou fez algum tipo de formação, em Google for Education, Teams, Zoom ou outra plataforma digital? Cite a formação que considerar relevante. Caso não use nenhuma dessas plataformas, explique-nos o porquê. 9. Em que consiste o trabalho do professor em *home office*? Ou seja, com base na sua prática docente presencial e na reflexão sobre o seu trabalho com o ensino remoto, como você avalia a sua atuação como	– debate de normas e valores; – dramáticas de usos de si; – corpo-si; – renormalizações; – atividade industriosa. *Perspectiva dialógica*: – signo ideológico; – reflexo e refração; – relações dialógicas; – excedente de visão; – acento de valor; – ato responsável; – enunciado.
Que acentos axiológicos estão presentes na voz dos professores e remetem às dramáticas do uso de si em relação à **transposição do ensino presencial para o ensino remoto?**	Investigar o impacto da pandemia de COVID-19 na atividade de trabalho do professor da educação básica pública, com vistas a problematizar os impasses enfrentados na transposição do ensino presencial para o ERE;		
Que relações dialógicas emergem da atividade industriosa do professor em face do desafio imposto pelo ERE?	Identificar relações dialógicas e aspectos da atividade industriosa dos professores, entre o fazer e o ser, sob a tensão da transposição do ensino presencial para o ERE e suas implicações, seja no uso das tecnologias e na adaptação ao novo formato de ensino, seja nos desafios pessoais e/ou impostos pelas instituições educacionais e sanitárias;		
Que dramáticas do uso de si são evidenciadas na voz dos professores no que se refere à sua atuação no desenvolvimento das competências e habilidades essenciais dos estudantes no período pandêmico, **considerando os entrechoques com o que está prescrito?**	Verificar as dramáticas de usos de si em face do trabalho do professor no desenvolvimento das competências e habilidades essenciais dos estudantes no período do ERE, considerando os entrechoques e tensionamentos com o que está prescrito.		

		professor no período de isolamento social? 10. Como você avalia seu relacionamento interpessoal, no lar, durante a pandemia? Você é apoiado ou sofre pressões quanto à atuação no *home office*?	

Fonte: Elaborado pela autora.

Na próxima seção, desenvolvemos as análises dos enunciados concretos produzidos nas entrevistas pelos quatro professores entrevistados. Do conjunto das 10 questões respondidas, serão analisadas seis delas, quais sejam: 01, 02, 03, 04, 05 e 10. As questões 06, 07, 08 e 09 não serão analisadas devido ao fato de produzirem enunciados-resposta muito semelhantes aos demais, não impactando nos resultados da pesquisa.[10]

3.2 USOS DE SI E EXCEDENTE DE VISÃO: O EU, O OUTRO E O TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA

A presente seção apresenta a análise das entrevistas pelas quais buscamos investigar aspectos presentes na atividade de linguagem dos professores que refletem e refratam o fazer docente no contexto pandêmico e, diante da singularidade de cada docente frente ao trabalho realizado, observa possíveis enfrentamentos que constituíram a atividade de trabalho durante a pandemia em *home office*.

Os enunciados a serem analisados correspondem ao início da pandemia, a transposição dos trabalhos dos professores, a gestão escolar, o governo e os alunos, e ainda, os embates e desafios do trabalho em *home office*. Nesta reflexão, apresentamos as relações dialógicas que se entrelaçam nos discursos dos professores, que os aproximam ou os afastam de discursos anteriores e de discursos futuros sobre o trabalho exercido em *home office* no contexto pandêmico.

No Quadro 4, a seguir, apresentamos a relação geral entre as perguntas selecionadas para análise da entrevista (números correspondentes: de 1 a 4; e 5 e 10) e os enunciados-resposta.

Quadro 4 – Relação entre perguntas da entrevista e enunciados-resposta

Perguntas	**Enunciados-resposta**
Perguntas 1 a 4	A atividade docente e seus embates no início da pandemia: transposição do ensino presencial para o ERE. - Enunciados-resposta referentes ao início da pandemia, a transposição dos trabalhos dos professores, gestão escolar, governo e alunos.

[10] A decisão sobre a seleção das perguntas a serem analisadas foi corroborada pela banca no exame de qualificação.

Perguntas 5 e 10	A atividade docente em *home office*: o aqui e o agora sobre os desafios do trabalho realizado em casa. - Enunciados-resposta referentes ao trabalho docente realizado em *home office* via ensino remoto.

Fonte: elaborado pela autora.

Organizamos a análise seguindo a ordem das perguntas em dois conjuntos, o primeiro abrange as questões de número 1 (um) a 4 (quatro), cuja análise será apresentada na subseção *3.2.1 A atividade docente e seus embates no início da pandemia: transposição do ensino presencial para o ERE*; e o segundo as questões número 5 (cinco) e 10 (dez), cuja análise será apresentada na subseção *3.2.2 A atividade docente em home office: o aqui e o agora do trabalho realizado em casa*, ambos considerando o tema abordado.

As perguntas foram dispostas para a entrevista em sequência numérica, mas, para a análise, foram organizadas de acordo com a abrangência do conteúdo que as compõem. As análises se desdobram por meio da escolha dos recortes, sem quantidade exata definida por participante, mas que atentam para o teor de cada pergunta, considerando o tema abordado da questão. Apresentamos, no Quadro 5, as perguntas (1, 2, 3, 4, 5 e 10) contempladas nesta tese e o número de recortes que serão analisados de cada um dos quatro professores:

Quadro 5 – Perguntas, sujeitos de pesquisa e recortes

Perguntas-entrevista	Sujeitos de pesquisa	Recortes analisados
Pergunta 1- Como são as suas aulas, exercidas no contexto remoto de ensino, quanto ao desenvolvimento dos conteúdos, à metodologia utilizada, à avaliação dos alunos etc., em relação às aulas presenciais antes da pandemia?	Professora Entrevistada 1	3 recortes
	Professor Entrevistado 2	1 recorte
	Professora Entrevistada 3	2 recortes
	Professor Entrevistado 4	2 recortes
Pergunta 2 - Há dificuldades materiais (falta de recursos) ou subjetivas (fadiga, estado de saúde, doenças que surgiram ou se agravaram) quanto ao desenvolvimento da sua atividade docente via ensino remoto? Se houver, quais são?	Professora Entrevistada 1	2 recortes
	Professor Entrevistado 2	1 recorte
	Professora Entrevistada 3	2 recortes
	Professor Entrevistado 4	1 recortes
Pergunta 3 - Ao desenvolver o seu trabalho, quais são as normas ou prescrições – como Leis de Diretrizes e Bases (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Plano Político Pedagógico (PPP) – que lhe orientam para o exercício da função? E quais exigências sobre elas exercem os seus gestores?	Professora Entrevistada 1	2 recortes
	Professor Entrevistado 2	1 recorte
	Professora Entrevistada 3	4 recortes
	Professor Entrevistado 4	2 recortes
Pergunta 4 - Há influência de outros sujeitos no desenvolvimento da prática do seu trabalho (equipe diretiva, colegas da escola, alunos, família, sociedade, governo etc.)?	Professora Entrevistada 1	2 recortes
	Professor Entrevistado 2	1 recorte
	Professora Entrevistada 3	1 recorte

	Professor Entrevistado 4	1 recorte
Pergunta 5 - Para você, quais seriam os principais desafios encontrados no desenvolvimento da atividade docente via ensino remoto emergencial?	Professora Entrevistada 1	4 recortes
	Professor Entrevistado 2	1 recorte
	Professora Entrevistada 3	3 recortes
	Professor Entrevistado 4	3 recortes
Pergunta 10 - Como você avalia seu relacionamento interpessoal, no lar, durante a pandemia? Você é apoiado ou sofre pressões quanto à atuação no *home office*?	Professora Entrevistada 1	4 recortes
	Professor Entrevistado 2	2 recortes
	Professora Entrevistada 3	4 recortes
	Professor Entrevistado 4	2 recortes

Fonte: Elaborado pela autora.

Em cada pergunta selecionada da entrevista, serão apresentados, primeiramente, os recortes das entrevistas a serem analisados de cada professor participante da pesquisa e, na sequência, as análises propriamente dos enunciados-resposta. Cada análise é seguida de uma síntese dos achados. Por exemplo, após a análise de todas as respostas selecionadas de todos os docentes referentes à pergunta 1, será apresentada uma síntese dos achados da investigação. Essa organização, além de voltar-se para a compreensão dos enunciados-resposta, prima pela não fragmentação das verbalizações, pois os professores entrevistados trazem contribuições que podem aparecer no decorrer dos enunciados que se entrelaçam.

Passemos à primeira subseção, correspondente à análise dos enunciados-resposta das perguntas 1, 2, 3 e 4 da entrevista feitas aos 4 docentes.

3.2.1 A atividade docente e seus embates no início da pandemia: transposição do ensino presencial para o ERE

Pergunta 1 e síntese dos achados

No que tange à pergunta 1 – **Como são as suas aulas, exercidas no contexto remoto de ensino, quanto ao desenvolvimento dos conteúdos, à metodologia utilizada, à avaliação dos alunos etc., em relação às aulas presenciais antes da pandemia?** –, selecionamos 3 (três)[11] recortes da Professora Entrevistada 1; 1 (um) recorte do Professor Entrevistado 2; 2 (dois) recortes da Professora Entrevistada 3; e 2 (dois) recortes do Professor Entrevistado 4. A

[11] O enunciado-resposta da primeira Professora Entrevistada foi bastante longo, e, para não perder a riqueza dos detalhes, a entrevista foi subdividida em três recortes.

seguir, passemos para a análise de 3 (três) recortes do enunciado-resposta da **Professora Entrevistada 1** referente à pergunta 1 desta pesquisa:

Professora Entrevistada 1

Recorte 1

> Bom... ahn::: foi sempre/ é muito difícil assim pensar uma metodologia que... coubesse... né... ahn::: no Google Sala de Aula... e também no material impresso... que era fornecido pros alunos que:: não tinham acesso à internet... ahn:: então:: foi complicado assim... poder pensa: às vezes queria passa um vídeo... queria passa:: uma canção... enfim... passa a usar outras mídias né... e aí também pensa nesses alunos que não teriam acesso... porque... ahn::: iriam somente ter acesso aquele material impresso... né... que basicamente era uma folhinha... assim... a gente fazia um arquivo em PDF... e mandava pros alunos... ahn::: quando eu cheguei na escola né... tinha uma supervisora... a L. ... que ela era muito receptiva assim... muito acolhedora... e ela dominava muitas coisas assim da área das mídias... a tecnologia... e ela ajudava bastante a gente em relação à chama::da... ao Escola RS... e também ao Google Sala de Aula... e aí: quando eu cheguei na... na escola... ela disse assim... "ai... ahn::: tu tens que pensar no teu.../ nos teus materiais... e pensar na realidade dos alunos"... né... são alunos que: em 2020... não tiveram aula né... por conta da pandemia...

Recorte 2

> então... ela sempre disse pra eu ter cuidado nos...(25:13) nos conteúdos que eu ia aborda... como que eu ia aborda... ahn::: e aí:: em questões assim... de conteúdo de matéria... digamos assim né... do currículo... eu trabalhei muito com leitura e compreensão... né... acho que esse foi o: primordial assim... o meu eixo central... né... o que que eles estão lendo... como eles estão se sentindo... né... e como eu também já dava ahn: aula de projeto de vida... também abordava muito isso né... ahn::: a primeira atividade que eu fiz foi um questionário pra sabe... como é que eles esta:vam ahn::: com quem que eles tavam moran::do... se alguém tava desempregado na família... né... quem é que convivia... com eles diariamente... SE tinha alguém que auxiliava fazer as atividades ahn::: da esco::la... né... então... esse foi o ponto de partida né... e aí depo:is disso... foi/ a gente foi se conhecen:do né... ahn::: a gente pôde tê aula online... né... aula remota né... como os alunos que tinham acesso ao *Google* que eram bem poucos... né... a gente tinha... aulas síncronas... de quinze em quinze dias... ahn::: porque o:/ a escola... resolveu assim... ahn::: organizar né... por áreas de conhecimento... pra não/ também não sobrecarregá-los né... porque eles já estavam recebendo atividades SEMANALMENTE... e ainda MAIS aula síncrona né... ahn::: e mesmo que tu esteja em casa... também há trabalho... né... e eles também... ajudam nas tarefas da... da ca:sa... cuidam dos irmãos né... nem sempre eles têm também... esses que tinham acesso à internet... nem sempre tinham o celular à disposição durante todo o dia né... muitas vezes... usavam no celular dos pais né?... então faziam as atividades quando os pais chegavam da::/ do trabalho... então a gente tinha que pensar em toda uma logística... e aí pensando em questões de avaliação::... sempre assim... pedir AQUILO que foi da:do... aquilo que né... como a gente sempre faz mesmo né... na aula presencial... nós tentá compreendê também... né... esse aluno que: está num outro lugar... que é um lugar que a gente também não tava: acostumado... né... que a gente teve que se ADAPTÁ... e também pensar... que eles também estavam no processo

de adaptação.... E muitos deles né... também ainda estavam em processos de ALFABETIZAÇÃO né...

Recorte 3

e tudo isso né... ansieda:de né... me:do das coisas... né medo do vírus... medo de pegá: o vírus... alguns que até ahn::: os familiares pegaram... ahn::: covid... ahn::: e até foram internados né... então teve toda uma:: situação também de que... eles também estavam adoecidos né... a gente também tava adoecida né?... mas não só:::... com o vírus né... mas adoecidos pela condição que a: pandemia nos colocou... e que fo:i: uma coisa que ninguém esperava né... que ninguém tava pronto... e acredito que mesmo depois de ter passado por isso... a gente ainda não está pronto né?

Iniciamos esta análise pelo enunciado "foi sempre/ é muito difícil assim pensar uma metodologia que... coubesse... né... ahn::: no Google Sala de Aula... e também no material impresso... que era fornecido pros alunos que:: não tinham acesso à internet...". Nesse enunciado, é possível perceber que a professora demonstra preocupação com seus estudantes que estavam sem acesso à internet bem como com aqueles que poderiam acessar a plataforma *Google for Education*. Observamos que, em "pensar uma metodologia", há uma abertura para diálogo sobre as metodologias de ensino que poderiam ajudá-la, pois dar aulas pelo *Google* e/ou enviar atividades impressas reflete e refrata a possibilidade de que esses estudantes continuassem tendo aulas. Ao empreender esse discurso, e sendo essa a primeira pergunta do nosso diálogo, percebemos que não há uma preocupação imediata com a carga de trabalho laboral, mas com a busca de uma metodologia, acentuada valorativamente por "foi sempre/ é muito difícil", que pudesse auxiliá-la, mesmo que isso exigisse da professora maior tempo de dedicação, nesse momento da transposição da aula presencial para o ERE. É visível sua preocupação com o acesso de seus estudantes ao material de aula, mas fica subentendido o seu desgaste, ou seja, o uso de si que faz ao acentuar valorativamente o signo ideológico "difícil" para pensar o seu trabalho de uma outra ótica, numa mudança de rota inesperada e de reelaboração das tarefas.

Em outro ponto da entrevista, ela relata a dificuldade que encontrou nessa mudança de rota do seu trabalho: "então:: foi complicado assim... poder pensa: às vezes queria passa um vídeo... queria passa:: uma canção... enfim... passa a usar outras mídias né...". Esse enunciado revela certa frustração diante da ausência de materiais e de instrumentos que pudessem tornar as suas aulas mais efetivas, a partir dos acentos axiológicos de decepção e impotência, como "foi complicado assim poder pensa", "às vezes queria passa um vídeo" e "queria passa:: uma canção...enfim passa a usar outras mídias né...". Há um embate entre o que a professora idealiza fazer em seu planejamento e o que ela realmente faz para atender às necessidades dos alunos.

Isso mostra aspectos referentes ao trabalho no âmbito da educação pública, cuja carência de recursos comparada à esfera privada interfere na construção das relações dialógicas com o seu espaço de trabalho. Ela acentua esse uso de si no início do período pandêmico pelo enunciado "foi complicado". O signo ideológico "complicado" reflete e refrata o período de trabalho no ensino remoto, ou seja, todo esse tempo que foi difícil e complicado para ela como professora de escola pública, com uma plataforma virtual (*Google for Education*), com internet insuficiente ou sem nenhum acesso para atender aos estudantes.

Ao observarmos o enunciado "complicado ficar dependente da entrega de folhas impressas no lugar de usar canais de filmes e vídeos, canções etc.", percebemos que as entonações valorativas não só refletem a falta de metodologias adequadas e recursos de internet, mas também refratam valores acerca das vozes de professores outros, que sussurram os desgastes vividos no contexto pandêmico em escolas públicas, como a falta de acesso à internet para atender com equidade a todos os estudantes da escola, bem como ter à disposição recursos tecnológicos e mídias para enriquecer as aulas, o que não permite que esses professores desenvolvam com êxito os planejamentos. Essas vozes acentuam diferenças sociais acerca da comunidade escolar estadual que, por meio do enunciado "complicado ficar dependente da entrega de folhas impressas no lugar de usar canais de filmes e vídeos, canções etc.", refletem e refratam a condição financeira da comunidade na qual a escola está inserida e a maioria dos estudantes que dela faz parte. Por sua vez, a partir das verbalizações, a pesquisa desvela problemas e particularidades da educação pública.

A compreensão do enunciado, seguindo Volóchinov (2019, p. 123), implica o grupo social mais amplo: "[...] conhecer as avaliações do grupo social em questão, por mais amplo que ele seja". Nesse sentido, sabemos que os professores entrevistados pertencem à escola pública e, com isso, gerem a atividade docente em um constante debate de normas e usos de si na profissão. Devido ao contexto social no qual as escolas públicas estaduais estão inseridas, é possível reconhecer que, nas vozes dos professores, circundam embates que acentuam a distância entre o planejamento prescrito para os estudantes e o que realmente pode ser feito por eles no dia a dia escolar na pandemia. Essa gestão da escolha que os professores fazem no cotidiano "[...] é o que diferencia os homens dos robôs, estes fazem sempre igual e tal como foram programados. Um robô não tem estado de alma, enquanto um humano sempre hesita porque é consciente e pode escolher, adaptar-se, atualizar e, portanto, inovar" (TRINQUET, 2010, p. 97).

A professora novamente posiciona-se sobre a falta de condições de alguns estudantes em relação ao acesso às aulas e atividades via internet. O enunciado-resposta, a seguir, revela

o tom de escassez de materiais presente no ambiente escolar: "e aí também pensa nesses alunos que não teriam acesso... porque... ahn::: iriam somente ter acesso aquele material impresso... né... que basicamente era uma folhinha... assim... a gente fazia um arquivo em PDF... e mandava pros alunos... e aí::". A escolha dos enunciados-resposta reflete e refrata as condições sociais dos estudantes da escola pública, pois, nesse espaço, pode germinar construções sígnicas de tonalidades diversas e controversas, tais como a ausência de internet e a oferta de uma plataforma de estudos sofisticada como a *Google For Education* para os estudantes, os celulares cujas interfaces eram para simples interações e as novas demandas acrescentadas ao trabalho do professor, as quais exigem smartphones, dispositivos mais interativos e com abrangência utilitária comparada aos computadores. Nesse embate axiológico aplicado às tecnologias, o acesso à plataforma nos contextos escolares é realizado, na maioria das vezes, via aparelhos celulares, mas nem todos os aparelhos comportam uma mídia mais avançada como a plataforma *Google For Education*. Nesse sentido, apoiamo-nos em Faraco (2013, p. 174), quando o autor afirma que "as significações [...] são construídas na dinâmica da história e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos sociais, com suas inúmeras contradições e confrontos de valores e interesses". Hoje em dia, não ter um celular compatível com as novas mídias é fator de exclusão das salas de aulas virtuais para estudantes e professores, pois muitos desses professores passaram pela decisão conflituosa que exigiu a troca dos seus celulares.

Em outro trecho da entrevista, qual seja "pensar uma metodologia que... coubesse... né... ahn::: no Google Sala de Aula...", avançam vozes que ecoam sobre dificuldades encontradas para desenvolver suas aulas na plataforma *Google Sala de Aula* e o quanto isso valora a sua prática docente. Esse enunciado-resposta mostra indícios de renormalizações devido ao que já estava prescrito no planejamento inicial do ano. Nessa reelaboração, é possível dizer que a professora começa a desvelar a orientação metodológica que a preocupava no início da entrevista. Mesmo assim, ao cruzar os enunciados-resposta referentes à "metodologia" e ao "Google Sala de Aula", percebemos toda a valoração sígnica ideológica que os mantêm em relação diante do aspecto social que a comunidade escolar está vivenciando na pandemia, o ensino pelas metodologias tradicionais com o uso de folhas impressas *versus* o ensino remoto valorado pelas tecnologias. Com isso, os enunciados destacados ganham tonalidades ideológicas que contemplam os saberes instituídos – os teóricos – trazidos pela professora, e que agora dialogam com os saberes investidos – o "como fazer" – que só ocorre na prática da atividade do trabalho docente com o ensino remoto e as demandas que dele ocorrem. Seguindo Lima e Cunha (2018, p. 20), o trabalho docente "é local de articulação entre saberes investidos e saberes constituídos para realização da prática profissional". Na dialética entre teoria e prática,

Gomes (2020, p. 57) explica que, no ambiente de trabalho, "contemplar as necessidades específicas de cada estudante exige do docente um debate constante entre os saberes instituídos (saberes adquiridos pela sua formação e todas as normas prescritas para a atividade) e os saberes investidos no presente.

Engendrados na tessitura do discurso, percebemos acentos axiológicos que permitem fazer uma aproximação do trabalho presencial e de metodologias tradicionais em função do que está sendo ofertado pela professora no ensino remoto: " em questões assim... de conteúdo de matéria... digamos assim né... do currículo... eu trabalhei muito com leitura e compreensão... né... acho que esse foi o: primordial assim... o meu eixo central... né... o que que eles estão lendo... como eles estão se sentindo... né...a folhinha... assim... a gente fazia um arquivo em PDF... e mandava pros alunos...". Nessa perspectiva discursiva que envolve o trabalho docente, apontamos dificuldades enfrentadas pela professora no seu trabalho com a plataforma virtual de ensino. Revela-se, dentro da singularidade da professora, que é preciso retomar a abordagem tradicional de ensino, presentes nos signos ideológicos a seguir: "...de conteúdo de matéria... do currículo... eu trabalhei muito com leitura e compreensão..". Essa atitude ativa da professora que se aproxima da educação presencial mostra que, para prosseguir com o trabalho, é preciso mudar o planejamento, reorganizá-lo de modo que as aulas ofertadas no ERE fiquem acessíveis para todos. Nessa perspectiva, ampliando a reflexão, desvela-se um distanciamento do prescrito e, mesmo sem saber como lidar com o ERE, essa professora precisa mediar de forma satisfatória os conteúdos prescritos para cada ano que leciona, o que é possível ser ofertado nessa situação, seja a aula on-line, seja via material impresso. Dessa maneira, podemos entender que o trabalho dos professores é imprevisível, por isso requer que o trabalhador, conforme o contexto no qual atua, faça uso das renormalizações no seu trabalho. Na imprevisibilidade da atividade docente, esses professores farão uso de si, tanto uso de si por si como uso de si pelo outro.

Segundo Schwartz (2014, p. 261), o uso de si é "uma imposição contínua dessas micro-escolhas[12] permanentes e disso surge a expressão do trabalho como dramática do uso de si". O ensino remoto é visto como um emaranhado de fios que se ligam entre si e reverberam microescolhas que tensionam a atividade docente, posto que advém de um sujeito responsável e responsivo, e dialógico por natureza. Desses tensionamentos não palpáveis no trabalho é que surgem as dramáticas. Para Schwartz (2014, p. 261), a atividade docente

[12] De acordo com o Novo Acordo Ortográfico, não é mais usado hífen nessa palavra. Na ocorrência do uso em outras partes do texto da tese, optamos em seguir o Novo Acordo Ortográfico.

> obriga a enfrentar de modo bem mais direto uma dimensão em geral bem invisível do trabalho: toda sequência de atividades industriosas envolve arbitragens, debates, imersos num mundo social em que a comunidade de destino é sempre eminentemente problemática, em permanente reconstrução.

De fato, nesse ambiente remoto de trabalho, é possível entrever entrechoques e embates próprios da profissão docente com o que foi dito no início da entrevista pela professora: "às vezes queria passa um vídeo... queria passa:: uma canção... enfim... passa a usar outras mídias né...". Retomamos os enunciados-resposta da professora com o intuito de reforçarmos o que se fala sobre as microescolhas que podem estar conectadas à frustração de não poder mobilizar outras ferramentas e aplicativos para ministrar as suas aulas, investir em uma aula diferente, mesmo estando frente à plataforma de ensino de grande porte[13], como é *Google For Education*. Esse aspecto da frustação é ainda mais valorado, porque a professora se vê também diante dos embates sociais: "a gente pôde tê aula online... né... aula remota né... como os alunos que tinham acesso ao *Google* que eram bem poucos...". Não eram todos os estudantes que podiam acessar o *Google* para assistir à aula. Assim, vemos, nesse enunciado, acentos axiológicos de frustação relacionados tanto às questões sociais quanto à sobrecarga de trabalho, pois a aula deveria ser planejada não só para os que possuíam acesso à internet, como também para os que não tinham, refletindo e refratando a dupla jornada de trabalho.

Para Volóchinov (2019, p. 123), a entonação é "social *par excellence*", variando conforme o ambiente. Sendo assim, podemos verificar que a professora refere-se à sala de aula tanto como partilha e motivação – "eu trabalhei muito com leitura e compreensão... né... acho que esse foi o: primordial assim... o meu eixo central... né... o que que eles estão lendo... como eles estão se sentindo..." –, quanto como decepção ou frustações, quando a professora verbaliza sobre a "metodologia que... coubesse... né... ahn::: no *Google* Sala de Aula...", ou ainda, imprime valorações negativas sobre a falta de internet de alguns dos seus alunos, como já exemplificado. Ainda nos dizeres dessa professora, ecoam as vozes externas prescritivas da BNCC, por exemplo, quando ela faz a escolha dos signos ideológicos "leitura" e a "compreensão", que refletem e refratam o ensino da Língua Portuguesa na amplitude do componente, considerando que o componente curricular de Língua Portuguesa tem essa proposta enunciativo-discursiva, que foca na centralidade do texto como unidade de trabalho: "os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo

[13] O *Google Classroom* ou *Google Sala de Aula* é um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos. Ele é um recurso do *Google Apps* para a área de educação. A Seduc-RS, desde 2020, disponibiliza turmas no Classroom para Gestores, Professores e Alunos que fazem o login utilizando o e-mail @educar.rs.go.br.

da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos" (BRASIL, 2018, p. 77). A escolha desses signos ideológicos e a entonação valorativa que demandam conectam-se ao trecho a seguir, pois percebemos uma valoração afetiva, própria de quem trabalha à margem de recursos financeiros, sanitários e emocionais, como é o caso de professores de escola pública, que tentam aproximar-se, (re)conhecer os seus alunos no contexto pandêmico. A professora em foco quer saber como está esse público e com quem ela está lidando, por meio da materialidade da tarefa de aula: "a primeira atividade que eu fiz foi um questionário pra sabe... como é que eles esta:vam ahn::: com quem que eles tavam moran::do... se alguém tava desempregado na família... né... quem é que convivia... com eles diariamente... SE tinha alguém que auxiliava fazer as atividades ahn::: da esco::la... né... então... esse foi o ponto de partida né... e aí depo:is disso... foi/ a gente foi se conhecen:do". Percebemos que a professora faz uma aproximação à proposta da BNCC ao não se centrar numa base conteudista. Assim, direciona os estudantes a relacionar o que estão aprendendo, que, nesse caso, é a produção de textos e a leitura com o que estão produzindo em situações de uso, num contexto real de dificuldades que são anteriores à pandemia, mas que se potencializam e se agravam quando observadas e sentidas durante o contexto pandêmico, como propõe a professora.

Quanto ao ambiente escolar remoto, a Professora Entrevistada 1 afirma que age de acordo com a orientação escolar. A escola ideologicamente adquire um sentido plural na voz da professora, pois ela não se refere ao prédio com salas de aula e pátio, mas como signo ideológico que ganha vida e representa uma instituição viva, latente e em movimento. Na verbalização da professora, o signo ideológico "escola" adquire sentidos e novas tonalidades ideológicas ao visitar novos ambientes valorados pela docente, tais como o "on-line", a "aula remota", "*Google*", como vemos em: "a gente pôde tê aula online... né... aula remota né... como os alunos que tinham acesso ao *Google* que eram bem poucos... né... a gente tinha... aulas síncronas... de quinze em quinze dias... ahn:::". Essas facetas de "escola", na amplitude axiológica do signo, revelam tons valorativos do trabalho empreendido pela professora e das dramáticas de usos de si. Essas dramáticas de usos de si são compostas pelo debate de normas e valores visíveis e invisíveis e acompanha as dinâmicas de uma escola personificada, viva, constituída de embates e tensões: "porque o:/ a escola... resolveu assim... ahn::: organizar né... por áreas de conhecimento... pra não/ também não sobrecarregá-los né... porque eles já estavam recebendo atividades SEMANALMENTE... e ainda MAIS aula síncrona né...". Nesse sentido, entende-se a escola como instituição viva, que também precisou se reorganizar, pois as aulas passaram a ser "SEMANALMENTE" e ainda "MAIS a aula síncrona né". A entonação expressiva desses signos, nos enunciados-resposta, ganhou ainda mais valoração, pois se refere

a tempo, tempo do estudante para acessar e fazer as tarefas e tempo do professor para preparar e corrigir as atividades. Tem-se uma escola amalgamada pelo contexto pandêmico, sem a possiblidade de se manter rígida dentro dos padrões normativos em uma situação de calamidade pública. Diante desse ponto de vista, enfatizamos a importância de atividade humana desenvolvida e imbricada quanto às normas que regem o trabalho docente, pois, conforme afirma Schwartz (2016, p. 93), "a abordagem ergológica concebe a atividade como uma trama de renegociações permanentes dessas normas". Essa trama pode ser percebida no segmento "pra não/ também não sobrecarregá-los", nos quais os enunciados ideológicos são plenos da atividade humana e geradores de dramáticas de si, tendo em vista as tensões provocadas pelo ajuste das tarefas de forma que o *si*, a professora – responsável e responsiva –, está em constante gerenciamento do seu trabalho de forma alteritária e dialógica.

Na tessitura discursiva dessa entrevista, mais uma vez, a professora é empática quanto à situação dos estudantes no contexto pandêmico, sobretudo, ao se importar com as demandas oferecidas pela escola e por ter consciência das questões sociais nas quais os estudantes estão inseridos: "não sobrecarregá-los né... porque eles já estavam recebendo atividades SEMANALMENTE... e ainda MAIS aula síncrona né... ahn:::". Nesse trecho da entrevista, assim como já citamos anteriormente, é possível perceber as escolhas dos enunciados que enfatizam as demandas para os estudantes. Observamos ainda que as próprias demandas de trabalho da professora se revelam também no trabalho de enviar tarefas semanais e ter aula síncrona, em tempo real, com os estudantes. Na opinião da professora, os alunos já acumulam tarefas cotidianas por estarem em casa, como podemos observar no segmento a seguir: "e mesmo que tu esteja em casa... também há trabalho... né... e eles também... ajudam nas tarefas da... da ca:sa... cuidam dos irmãos né...". Percebemos que a professora foi indagada sobre as suas demandas nesse período e, portanto, mostra-se mais envolvida nas carências de seus estudantes. Empática, ela coloca-se, mesmo que provisoriamente, no lugar do outro, deixando evidenciar, mais uma vez, o uso de si por si e pelos outros e, no afastamento que faz de si em relação ao outro, é possível compreendê-lo. Bakhtin (2010, p. 61) afirma que "ao movimento da empatia segue sempre o da objetivação, ou seja, o de situar fora de si mesmo a individualidade compreendida através da empatia – separando-a de si mesmo, e retornando a si mesmo". No entanto, no âmago desse relato, emergem vozes advindas de experiências vividas por uma professora que também está realizando o seu trabalho em casa, em meio as mesmas situações familiares, sociais etc. Esses enunciados são próprios de um movimento de exotopia, posto que a professora tem sobre o aluno o excedente de visão necessário para compreender a situação escolar pandêmica.

Em relação às questões referentes à avaliação desses estudantes no período do ensino remoto, há os enunciados: "a gente tinha que pensar em toda uma logística" e "e aí pensando em questões de avaliação". Novamente, vemos que, para a Professora Entrevistada 1, foi preciso recorrer às metodologias, elaboradas a partir das suas percepções sobre os estudantes que envolvem as questões cognitivas e sociais, como em: "muitos deles né... também ainda estavam em processos de ALFABETIZAÇÃO". É possível perceber tons axiológicos de quem vivencia um embate com as normas prescritas que regem a avaliação dos estudantes e de quem busca modos de agir que sejam singulares na sua prática. A professora tenta renormalizar essas normas, anteriormente pensadas para a educação presencial e agora aplicadas ao ERE, enfatizando a singularidade dos alunos, como o estágio do processo de alfabetização. Desse modo, remetendo a Schwartz (2014, p. 261), as "renormalizações – recriam sem cessar uma história: ocorre continuamente algo novo que, obrigando-nos a escolher, forçam-nos a nos escolher, na qualidade de seres às voltas com um mundo de valores".

Nesse sentido, observemos os acentos valorativos dos enunciados no trecho a seguir: "nem sempre eles têm também... esses que tinham acesso à internet... nem sempre tinham o celular à disposição durante todo o dia né... muitas vezes... usavam no celular dos pais né?... então faziam as atividades quando os pais chegavam da::/ do trabalho... então a gente tinha que pensar em toda uma logística... e aí pensando em questões de avaliação::... sempre assim... pedir AQUILO que foi da:do... aquilo que né... como a gente sempre faz mesmo né... na aula presencial... nós tentá compreendê também... né... esse aluno que: está num outro lugar... que é um lugar que a gente também não tava: acostumado... né... que a gente teve que se ADAPTÁ... e também pensar... que eles também estavam no processo de adaptação.... E muitos deles né... também ainda estavam em processos de ALFABETIZAÇÃO né...". Essa passagem da entrevista desvela, novamente, movimentos de empatia e exotopia na relação alteritária que a professora enuncia em interação social e nas relações dialógicas estabelecidas com os seus estudantes. Ao se colocar no lugar do outro, ao se aproximar do outro, sem perder a sua singularidade (BAKHTIN, 2010), prevalece a manifestação de empatia, enquanto a comunidade escolar também exige muito de si. Entendemos que a professora realiza movimentos exotópicos ao voltar para seu lugar e perceber o outro de um ponto de vista diferente. Assim, a partir desses movimentos, permeados pelo excedente de visão, é possível compreender as necessidades e as desigualdades que transparecem dessas relações entre professores e alunos. Percebe-se a dificuldade de se distanciar do aluno, afastar-se da sua situação social, como vemos em: "esse aluno que: está num outro lugar... que é um lugar que a gente também não tava: acostumado... né... que a gente teve que se ADAPTÁ... e também

pensar... que eles também estavam no processo de adaptação...". A partir desse enunciado, compreendemos que o trabalho da professora ultrapassou as prescrições, pois o contexto pandêmico exigiu não só a adaptação do modo de ensinar dos professores, mas também do modo de aprender dos alunos em vista das tecnologias e das demandas em utilizá-las para cumprir o planejamento escolar.

Nos enunciados proferidos pela Professora Entrevistada 1, percebe-se uma entonação que reverbera o que passa dentro de si, ao realizar as tarefas prescritas para o trabalho, tendo em vista o processo de adaptação sofrido com o ensino remoto. Para entendermos a atividade de trabalho, apoiamo-nos em Trinquet (2010, p. 96), quando este afirma que a atividade de trabalho "é o que se passa na mente e no corpo da pessoa no trabalho, em diálogo com ela mesma, com o seu meio e com os outros". Nessa linha, o recorte 3 da entrevista da professora evidencia medo e incertezas que remetem à situação alteritária que se dá entre ela e os seus estudantes e a relação de empatia e exotopia. Percebemos que, ao experienciar o lugar dos seus estudantes e o que sentem, a professora volta ao seu lugar de origem e compreende não só os sentimentos dos outros, mas percebe-se envolvida na mesma atmosfera valorativa da insegurança trazida pela falta de certezas e pelo que o inesperado causou. No trecho "... então teve toda uma:: situação também de que... eles também estavam adoecidos né... a gente também tava adoecida né?... mas não só:::... com o vírus né... mas adoecidos pela condição que a: pandemia nos colocou... e que fo:i: uma coisa que ninguém esperava né... que ninguém tava pronto... e acredito que mesmo depois de ter passado por isso... a gente ainda não está pronto né?", é perceptível que a ponderação da professora reflete e refrata sentimentos que reverberaram tonalidades valorativas de medo e angústia dentro de si ao enunciar os signos ideológicos "adoecidos", " adoecidas", seguidos de "né", sendo que este costuma ser empregado para buscar a confirmação do interlocutor para o que está sendo enunciado. Esses enunciados trazem embates em relação ao adoecimento na profissão docente e ao estresse por ter que lidar com o inesperado no período pandêmico. Conforme explica Schwartz (2016, p. 94) sobre o corpo-si: "esse ser, lugar, base dessa enigmática sinergia, nós o chamamos corpo-si, e a atividade humana, negociação permanente dessas normas, uma sucessão, ou melhor, um encaixamento de dramáticas de uso de um corpo-si.". Nesse âmbito, é um corpo-si temeroso quanto à saúde de si e do outro, que encontramos ao analisar os enunciados da professora.

A seguir, passemos para as análises do **Professor Entrevistado 2** e à análise de 1 (um) recorte de seu enunciado-resposta relativo à pergunta 1 desta pesquisa:

Professor Entrevistado 2

Recorte 1

> Certo... éh... na verdade... eu particularmente... ahn::: achei muito deficiente... essa questão da:::/ desse... trabalho... nosso remoto né?... pela plataforma... éh::: até por haver um:::/ não haver o preparo... né?... e::: nós estávamos no presencial e simplesmente fomos para o remoto ... sem::: nenhuma estrutura para isso... né?... Tudo com estruturas adapta::das... éh::: muito deficien:tes... né?... e:: principalmente... éh::: eu acredito que: os alunos... observando que... éh::: não tinha problema... em não fazer... as atividades... as avaliações... né?... os trabalhos não eram devolvidos... alguns... devolvidos... sem praticamente... nenhum conteúdo da parte deles ... ahn::: enfim... aqueles que não podiam entrar pela plataforma... eles buscavam as folhas impressas na escola... éh::: de cada 10:: ... um buscava... e::: além de um buscar... muitas vezes não entregava... né?... eu não tenho assim um número preciso mais... eu... aproximo que:: de todos os alunos que nós temos... éh::: hoje de volta no presencial... éh::: sei lá... talvez uns 10% acompanharam pela plataforma e o restante... não teve... não teve interesse:... né?... até porque::: parecia que::: havia uma informação paralela dizendo que ninguém rodaria... né? ... ah ninguém vai rodar ... independente do que você fizer independente do que aprender não vai rodar né?... eu particularmente me senti frustrado ao final do ano quando... alguns alunos no ano passado por exemplo... nós tivemos que passá-los...sem ter a mínima condição ...né?... alunos que não fizeram nada no na plataforma... e que chegou ao final do ano sem NOTA... não tinha nota alguma... e aí:... nós tivemos que repetir as notas... nos outros trimestres... do que ele fez no último... e mesmo não tendo alcançado a média... tivemos que passar né?... então era uma norma que vinha do governo... né?... e tivemos que seguir... MAS isso prejudicou demais o nosso:: ensino né?... aos alunos né?... que é difícil... com um professor você vê os alunos não atingindo nem a nota mínima... e você vê-los passar:: de ano

Ao discorrer sobre a implementação do sistema remoto de ensino, o Professor Entrevistado 2 acentua que não houve uma estruturação na passagem do presencial para o remoto, como vemos no trecho seguinte: "e::: nós estávamos no presencial e simplesmente fomos para o remoto ... sem::: nenhuma estrutura para isso... né?... Tudo com estruturas adapta::das... éh::: muito deficien:tes... né?...". Nesse sentido, é possível inferir que o signo ideológico "deficientes" está entrelaçado a outros signos ideológicos, como "presencial" e "remoto", que circundam na escola e na própria profissão docente. São os "mil fios", aos quais se refere Volóchinov (2019, p. 121), que, no caso desta pesquisa, envolvem as questões de ensino e aprendizagem na pandemia. Esses fios se ligam pelo uso do signo ideológico "deficientes" e abarcam também a falta de recursos de internet, equipamentos e dispositivos para professores e estudantes desenvolverem as suas atividades. No discurso desse professor, estão, ainda, os embates sociais que muitos desses estudantes e professores enfrentam do lado de fora da escola que está fechada, tendo de romper com a presencialidade e aceitar a nova realidade escolar, a chegada do ERE. Assim, em seu discurso, observamos as vozes da comunidade escolar em desabafo desolado pela mudança repentina na vida profissional:

“simplesmente fomos para o remoto ... sem::: nenhuma estrutura”. Em sua voz, ecoa “a palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 294) e plena de tonalidades sígnicas, que refletem e refratam a angústia e o descontentamento com a mudança na rotina de trabalho.

Como percebemos, as vozes das instâncias governamentais vêm ao encontro desse professor para fortalecer a entonação crítica frente à transposição do presencial ao ensino remoto, ou seja, “[t]udo com estruturas adapta::das... éh::: muito deficien:tes...”, sem recursos para realizar esse trabalho em casa e sem metodologias para embasar o fazer docente. Conforme observamos na resposta da Professora Entrevistada 1, há muitas vozes relacionadas à falta de estrutura para os professores atenderem os estudantes igualmente, que ecoam na voz do professor ao lamentar o retrabalho no preparo de materiais especiais para os estudantes que não tinham acesso à internet e às aulas na plataforma de ensino, à falta de entrega dos materiais que eram pensados e elaborados para esse fim, ao fato de ter que atender o estudante no ensino remoto, como vemos no trecho: “os trabalhos não eram devolvidos... alguns... devolvidos... sem praticamente... nenhum conteúdo da parte deles ... ahn::: enfim... aqueles que não podiam entrar pela plataforma... eles buscavam as folhas impressas na escola... éh::: de cada 10:: ... um buscava... e::: além de um buscar... muitas vezes não entregava... né?”. Esse relato docente também reflete e refrata a rotina e a desordem estudantil, vivenciada na pandemia por esses jovens. Há muitas vozes que ecoam o abandono no contexto pandêmico: o estudante, quando demonstra desinteresse pelo material/tarefas das aulas remotas; o professor, que espera esse estudante para partilhar esses materiais/tarefas das aulas passadas; entre outros, configurando, como já afirmado, retrabalho para o professor e o sentimento de impotência frente ao que tem em seu planejamento.

Para Schwartz (2011, p. 34), “as normas antecedentes estão mais próximas do trabalho como prescrições […]; tudo o que antecipe a atividade futura de trabalho, antes mesmo que a pessoa tenha começado a agir”. Nesse sentido, percebemos a entonação de denúncia em “estrutura deficiente”, como ressalta o professor, evidenciando mais uma vez a carência de recursos porque passam os estudantes da escola pública. Procurando entender a posição enunciativa do professor, as valorações remetem a um profissional que está ativamente trabalhando na escola da esfera pública estadual, pois o enunciado “estrutura deficiente” ganha acentos valorativos na voz do professor que refletem e refratam o percurso histórico-social dessa esfera de ensino remoto.

Nessa perspectiva, tomamos Bakhtin (2017, p. 53), quando o autor afirma que os significados neutros asseguram “[...] a identidade e a compreensão mútua de todos os seus

falantes, mas o emprego das palavras na comunicação discursiva viva é sempre individual-contextual". Não há neutralidade. As tensões são refletidas e refratadas nos signos ideológicos selecionados pelo professor na sua entrevista. O professor, ao relatar que a "estrutura é deficiente", remete seu ponto de vista à realidade escolar, posto que sua palavra está encharcada pelas relações dialógicas com vozes de outros professores e com a própria profissão docente. A realidade em que vive "um [ser humano] de verdade", como entende Volóchinov (2019, p. 315), "é a história, o mar sempre agitado da luta de classes, que não conhece a tranquilidade nem a paz".

Ainda nesse enunciado-resposta do Professor Entrevistado 2, observamos certa frustração quanto à profissão docente e quanto ao futuro dos estudantes ao valorar os seguintes enunciados: "...e mesmo não tendo alcançado a média... tivemos que passar né?... então era uma norma que vinha do governo... né?... e tivemos que seguir... MAS isso prejudicou demais o nosso:: ensino né?... aos alunos né?... que é difícil... com um professor você vê os alunos não atingindo nem a nota mínima... e você vê-los passar:: de ano". Percebemos, no emaranhado de valorações, como o docente revela-se axiologicamente como um ser impotente frente às normas prescritas pelos setores responsáveis pela educação durante a pandemia, como o Parecer CNE/CP nº 5/2020, que trata da "reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia de Covid-19" (BRASIL, 2020a, n. p.). Esse Parecer orienta os professores quanto ao recebimento de todas as atividades realizadas durante o ano pelos alunos a fim de registro de presença e fins avaliativos. Desse modo, a frustração do professor justifica-se pela contrariedade em relação às coerções das normas diante da eventicidade apresentada. Há um debate das normas governamentais feitas para a educação que entram em contradição com a ética do professor e a sua trajetória na escola, pois as normas prescritivas preveem que o estudante alcance uma nota média para progredir de ano, como vemos em: "que é difícil... com um professor você vê os alunos não atingindo nem a nota mínima... e você vê-los passar:: de ano".

Há, ainda, na verbalização do professor enunciados que valoram comportamentos que o incomodam, como em: "talvez uns 10% acompanharam pela plataforma e o restante... não teve... não teve interesse:... né?...". São valorações que refletem e refratam a evasão de estudantes durante a pandemia, e a ausência frustra a comunidade docente frente ao que é planejado para atendê-los. Nesse ponto, consideremos que cada vivência é singular e irrepetível. Tendo em vista essa concepção, é possível inferir que alguns estudantes não tenham se adaptado ao sistema remoto de ensino.

No trecho a seguir, os enunciados são valorados pelo professor a partir de vozes alheias que causam certa desconfiança sobre essa ausência dos estudantes: "até porque::: parecia que::: havia uma informação paralela dizendo que ninguém rodaria... né? ... ah ninguém vai rodar..". Esse aparecimento de vozes alheias, valoradas como "paralela[s]", adquirem uma entonação como signo ideológico de "informação" sobre uma norma provavelmente oriunda do sistema de educação de que "ninguém vai rodar". Percebemos, no teor do enunciado "havia informação paralela dizendo que ninguém rodaria", o desconhecimento do professor sobre essa norma. A informação circula paralelamente ao trabalho investido e causa controvérsias, posto que, se não houver reprovação, os estudantes não precisam frequentar as aulas; logo, o professor trabalha na incerteza de quantos estudantes participam de suas aulas e quantos buscarão na escola os materiais impressos.

Percebemos que o discurso do professor entra em tensão com o discurso dos outros, como em "havia uma informação paralela". Esse enunciado apresenta um espaço, uma lacuna, que dialoga com vozes contrárias à voz do professor, pois essa voz traz tonalidades sígnicas plena de agires dos outros, que entram em tensão com o agir do professor ao enunciar: "::: havia uma informação paralela dizendo que ninguém rodaria... né? ... ah ninguém vai rodar ... independente do que você fizer independente do que aprender não vai rodar". Observamos também que esse enunciado é carregado das dramáticas de uso de si do professor, porque ele projeta para o outro (aluno e sociedade) uma educação de qualidade, mesmo que, no momento, esteja lidando com as adversidades. Ele reconhece as realidades e particularidades do seu trabalho e as enfrenta ao mesmo tempo que é enfrentado pelas normas e prescrições presentes para reger o sistema. Entendemos que o corpo-si desse professor atua nas tensões entre o que é pressuposto como necessidades para os seus alunos e o que são as coerções das normas.

Nesse sentido, o que o professor contesta são essas normas antecedentes, a política da não retenção do estudante no componente curricular em que não atingiu a nota suficiente para passar de ano, como no enunciado: "e mesmo não tendo alcançado a média... tivemos que passar né?... então era uma norma que vinha do governo... né?... e tivemos que seguir...". No discurso desse professor, não há só uma frustração individual, mas percebemos o sentimento de impotência coletiva, que reflete e refrata uma situação conflituosa reverberada na esfera escolar. Um professor, indivíduo singular, espera que seus estudantes aprendam e desenvolvam-se cognitiva e socialmente. No entanto, muitos docentes se veem impotentes, prejudicados frente ao sistema que gere o seu trabalho, como no enunciado: "MAS isso prejudicou demais o nosso:: ensino né?... aos alunos né?... que é difícil... com um professor você vê os alunos não atingindo nem a nota mínima... e você vê-los passar:: de ano". É possível perceber que o ambiente escolar

remoto se tornou um ambiente de tensões para o professor que se prepara e se especializa no decorrer de sua carreira, afastando a teoria, cada vez mais, da prática e das vivências. Com isso, nesse palco de tensões, o docente precisa se adaptar às mudanças e aprender com as novas experiências.

Em referência aos enunciados usados pelo professor, "prejudicou demais o nosso:: ensino" e "alunos não atingindo nem a nota mínima... e você vê-los passar:: de ano", observamos que ele acentua axiologicamente o descontentamento com o sistema de educação estadual vigente, pois enfatiza o sentimento de frustração, de decepção quanto às vivências que agora valoram a sua carreira docente, posto que não se sente respaldado quanto ao trabalho realizado no ERE. Tal expressividade também se observa no seguinte enunciado: "eu particularmente me senti frustrado ao final do ano quando... alguns alunos no ano passado por exemplo... nós tivemos que passá-los...sem ter a mínima condição". Considerando os propósitos dessa situação de entrevista, e diante da situação vivida e experienciada pelo Professor Entrevistado 2 ao valorizar-se axiologicamente "frustrado", remetemo-nos às palavras de Bakhtin (2011, p. 294) sobre a "experiência discursiva individual", que ganha força com os "enunciados individuais dos outros". Percebemos, assim, uma voz potente que se junta com as de outros professores que estão na mesma situação, o que corrobora o princípio dialógico de que "todos os nossos enunciados são plenos dos enunciados dos outros" (BAKHTIN, 2011, p. 294).

Nessa tessitura de enunciados valorados, o que está proposto para os professores, na pandemia, são espaços comuns de isolamento físico, como a sua casa e a própria escola, que também se constituem como espaços geradores de valorações mútuas que apontam para a mesma direção: o posicionamento crítico e revelador dos embates enfrentados na pandemia.

A seguir, passemos para a entrevista com a **Professora Entrevistada 3** e à análise de 2 (dois) recortes de seu enunciado-resposta relativo à pergunta 1 desta pesquisa:

Professora Entrevistada 3

Recorte 1

Chegou: na: hora de: eles criarem um e-mail irem pra pra pra plataforma... éh::: se percebeu que eles não desenvolviam as competências ali... sabe?... era um: bicho de sete cabeças... e:: aí:: eu me vi: naquele contexto: precisando ser didática e::: pensando assim como que eu vou elaborar o meu material... pra que esse aluno que não está me vendo... porque lo:go no início nós não tivemos aula síncrona... né?... Pra esse aluno tá recebendo o material... ele entenda a

> linguagem como se eu estivesse presencial... eu confesso M. ... que eu fiz refiz e refiz vá:rias vezes o material da primeira semana... que pra mim foi a ma:is desafiadora... eu tinha muitas dúvidas muitas dúvidas... e eu lembro também... que:: poucos alunos logo no início acessavam...

Recorte 2

> Então aquele material que estava na plataforma também tinha que ser didático o suficiente pra aquele aluno que não tinha internet (2s) e os relatos que nos chegavam também M. ... os relatos bastante::: éh::... pontuais e:: e que me tiravam COMPLETAMENTE da zona de conforto... sabe? ...de alunos que:: de ÓTIMOS alunos... que diziam que::: a família tinha vendido o celular para poder comer (2s) então como É que tu vai querer que esse aluno desenvolva todas as competências se ele não tem o mínimo? (3s) e essa primeira semana da pandemia pra essa a primeira semana que nos foi dito "ó nós fare:mos aula presencial/ ahn quer dizer aula remota aliás... ela:: ela foi muito desafiadora... e foi um termômetro foi um termômetro... tanto que a::: atividade que eu fiz naquele momento... éh::: se HOJE nós tivéssemos ain:da no momento remoto eu não faria mais: (2s) eu não faria mais... porque::: hoje eu vejo que:: ela foi de alguma forma EXCLUDENTE e não inclusiva como ela precisa ser... né?... e a metodologia bom... aí:: na segunda sema:na era aquela coisa é fácil faz estuda vê... e::: até que chegaram as aulas síncronas... né?... e aulas síncronas e eu na/ no momento em que TAMBÉM éh::: esse contexto de que nem TODOS os alunos tinham internet porque havia sido dito: que "ah os alunos teriam internet gratuita pra fazê" porque isso não se concretizou... éh::: também foi impactante também foi impactante...

No recorte 1 da Professora Entrevistada 3, há um discurso permeado pela relação alteritária com os seus alunos, considerando que a professora, um centro de valor, mantém, na entrevista, um posicionamento empático e exotópico com esses estudantes, que consistem em outro centro de valor. Nessa relação, como centros de valores, ressignificam-se ao movimentarem-se no ambiente escolar pandêmico. Os acentos valorativos representados pelos signos ideológicos, nos enunciados a seguir, orientam para a importância da alteridade no discurso dessa professora: "eu me vi: naquele contexto: precisando ser didática"; "pensando assim como que eu vou elaborar o meu material... pra que esse aluno que não está me vendo"; "Pra esse aluno tá recebendo o material... ele entenda a linguagem como se eu estivesse presencial... eu confesso M. ... que eu fiz refiz e refiz vá:rias vezes o material da primeira semana... que pra mim foi a ma:is desafiadora... eu tinha muitas dúvidas".

Percebemos os signos ideológicos que orientam a relação alteritária entre a professora e os alunos, e como a prática da docente está baseada na relação eu-outro, que implica no excedente de visão, e nos usos de si, como vemos em: "ele entenda linguagem como se eu tivesse no presencial". Os signos ideológicos desse enunciado indicam as dramáticas de usos de si pelas quais a professora passou no início da pandemia, como vemos no seguinte enunciado: "...pra mim foi a mais desafiadora...". Tal enunciado carrega uma entonação

valorativa que perpassa a profissão docente, pois o signo ideológico "desafiadora" reflete e refrata as ações de trabalho para além do visível, já que muitos desafios como a adaptação da sala de aula em casa, o (re)planejamento das atividades de aulas, o distanciamento físico dos colegas de profissão, a falta de recursos tecnológicos e de internet, a imprevisibilidade do trabalho a partir da emissão de Pareceres e Portarias, entre outros fatores que contribuíram para a escolha desse signo ideológico. Foram muitas as mudanças enfrentadas pelos professores no início da pandemia, mais precisamente, na primeira semana.

O relato ainda mostra a inquietude em nivelar os conteúdos e as metodologias didático-pedagógicas, como em: "...eu me vi: naquele contexto: precisando ser didática". Assim, a fim de prestar o melhor auxílio aos estudantes em todas as suas necessidades, a Professora Entrevistada 3 vive a angústia de oferecer aos estudantes uma aula semelhante a que era realizada na modalidade presencial. Foi preciso converter sua "didática" para o ensino remoto, reorganizar, a seu modo, a norma e renormalizar de forma que o estudante aprendesse o conteúdo proposto para o componente curricular da forma que estava sendo ofertado, como observamos no seguinte enunciado: "... ele entenda a linguagem como se eu estivesse presencial". Tal posição axiológica reflete e refrata o aspecto desafiador de lecionar no contexto pandêmico. Percebemos, nesse enunciado, o quanto de si essa professora está usando; o quanto é reflexiva em sua prática; são dramáticas do uso de si que vêm à tona por meio da escolha de seus enunciados e das valorações relacionadas.

Observamos que há desgaste no agir da professora, como se percebe em "...eu fiz refiz e refiz vá:rias vezes o material da primeira semana...", em que se acentuam tons valorativos referentes à primeira semana de trabalho no ensino remoto. Nesse sentido, pelo viés ergológico, entendemos que a Professora Entrevistada 3 faz diferentes usos de si para alcançar a melhor proposta de ensino para aquele momento. Trabalhar, de acordo com Schwartz e Durrive (2010, p. 191), é "arriscar fazer uso de si". No caso do ERE empreendido na pandemia, essa dimensão é mais intensa. Os usos de si são mais latentes, já que o professor passa a enfrentar desafios não esperados, que devem necessariamente ser incorporados à sua rotina.

Nessa perspectiva, entendemos o trabalho docente no ERE como uma atividade industriosa e enigmática, na qual o professor vive tensões que são provocadas pelos embates advindos do trabalho irrepetível e das relações que foram estabelecidas. Podemos perceber que a professora, ao acentuar valorativamente o enunciado "...eu fiz refiz e refiz vá:rias vezes o material da primeira semana...", usando o recurso da repetição, não valora de modo mecanicista a atividade, mas sim evidencia agires singulares e irrepetíveis da atividade docente. As escolhas dos enunciados que compõem a entrevista reforçam o conceito de "trabalho" para a ergologia:

"[...] atividade industriosa, enigmática, que causa desconforto intelectual ao pesquisador ao sempre ser renormalizada, isto é, variar em diferentes graus. Essa variabilidade, por menor que seja, revela a infidelidade do meio, que não permite uma simples repetição" (MACHADO; DI FANTI, 2012, p. 22). A repetição do dizer da Professora Entrevistada 3 ("fiz refiz e refiz vá:rias vezes o material") revela a impossibilidade de repetir o trabalho, já que a infidelidade do meio exigiu diferentes usos do corpo-si da docente. Na pluralidade de suas ações, a professora renormaliza as normas e procura "soluções possíveis sabendo que efetivamente há o risco de falhar, de criar dificuldades novas, de desagradar...[...]" (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 191), pois há uma heterogeneidade de alunos, o que revela a complexidade e a variabilidade pelas quais passa o trabalho docente na pandemia.

Na análise do segundo recorte, observamos que a Professora Entrevistada 3 traz novamente o signo ideológico "desafiadora", (re)acentuando a aula remota. Percebemos que o uso repetitivo desse signo ideológico reflete e refrata as tensões trazidas pelo ensino remoto, tais como o trabalho em plataformas virtuais de ensino, a transposição da aula presencial para o on-line, a configuração de atividades que se adequem ao modo que os estudantes estavam participando das aulas, a falta de internet e instrumentos/dispositivos eletrônicos, entre outras. Todas essas tensões se cruzam, visto que a professora se posiciona como defensora desse estudante, responsável pela sua aprendizagem. Tanto no trecho 1 do recorte anterior quanto neste último, ela traz a questão da didática do professor e reforça que o material precisa ser didático – "...aquele material que estava na plataforma também tinha que ser didático o suficiente pra aquele aluno que não tinha internet..." – de forma que atenda aos alunos que estão desprovidos de sinal de internet em seus dispositivos. Nesse caso, a professora esclarece que é preciso trabalhar a favor daqueles que podem acessar o material disponível via internet; no entanto, reformula sob outras formas, quase sempre folhas impressas, para que os estudantes também possam retirar o material na secretaria da escola. Essa movimentação da professora reside em apostar a responsabilidade frente ao seu objeto, ou seja, o ato responsável dessa professora em relação aos seus estudantes. Em Freire (2020, p. 36), entendemos qual o papel que a professora exerce no contexto pandêmico, o de enfrentamento, pois "ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação".

Esses posicionamentos valorativos destacados nos enunciados anteriores orientam para a preocupação do professor com o aprendizado dos alunos, pois se refere à entrega do material/tarefas escolares na escola para esses estudantes. Nas verbalizações da Professora Entrevistada 1 e do Professor Entrevistado 2, observamos também esse mesmo movimento axiológico feito pelos docentes e, mais adiante, quando nos referirmos ao Professor

Entrevistado 4, esses signos ideológicos também irão se manifestar. Essas verbalizações deixam pistas de um professorado atento às suas responsabilidades profissionais, tensionado entre os embates frente ao novo e desconhecido – vírus e novas formas de realizar o trabalho docente – e os embates frente à situação social precária na qual se encontram muitas das famílias dos estudantes.

No enunciado proferido pela Professora Entrevistada 3, podemos observar os acentos de valor voltados para a autorresponsabilidade e a desacomodação quanto ao trabalho docente no ERE: "...os relatos bastante::: éh::... pontuais e:: e que me tiravam COMPLETAMENTE da zona de conforto". O signo ideológico "zona de conforto" reflete e refrata acentos valorativos que a professora imprime à sua atuação como docente no ensino presencial, com o trabalho realizado rotineiramente em sala de aula, mas no ERE, ela é desafiada a fazer o que não estava preparada para fazer, especialmente pelo signo ideológico "COMPLETAMENTE" (em tom elevado da voz). Sair "COMPLETAMENTE da zona de conforto" remete à consciência do retrabalho, do esforço costumaz, para que todos os estudantes sejam auxiliados em suas necessidades, ao estarem no ensino remoto viabilizado pela internet ou ao irem até a escola para retirar "o material", didaticamente reformulado para esses alunos, contendo as instruções das aulas para que pudessem estudar os conteúdos e fazer as atividades em casa. Essa situação mostra que os docentes tiveram que renormalizar as situações de trabalho para além dos desafios rotineiros do trabalho. Tiveram de transpor seus saberes do ensino presencial para o remoto, sem nenhuma previsão. As normas institucionais não poderiam prever uma pandemia nos moldes da enfrentada em 2020-2021.

Nessa perspectiva, diferentes situações foram vividas pelos docentes, como é o caso do relato no enunciado da Professora Entrevistada 3: "ÓTIMOS alunos... que diziam que::: a família tinha vendido o celular para poder comer". Tomando a perspectiva valorativa desse embate de tensões postuladas no enunciado, percebemos acentos axiológicos que orientam para o estresse emocional enfrentado pela docente e a realidade social da educação pública. A professora acentua valotativamente seu enunciado, em um primeiro momento, em relação ao reconhecimento da capacidade dos alunos – "ÓTIMOS alunos" –, para em seguida enunciar os embates sociais vividos pelas famílias dos discentes na pandemia: "... a família tinha vendido o celular para poder comer". É preciso considerar que essa realidade tira os professores da "zona de conforto", pois, se os professores, no ensino presencial, viviam uma regularidade na qual a presença física dos estudantes bastava para que se concretizassem as aulas, o contexto pandêmico, tendo em vista a aula on-line, colocou os professores no seio familiar e, com isso, as tensões sociais passaram a fazer parte das suas rotinas de trabalho.

Pela verbalização da Professora Entrevistada 3, percebemos, conforme Bakhtin (2010, p. 85), que as palavras exprimem a "atitude avaliativa em relação ao objeto", no caso, a pandemia e todas as dificuldades reveladas em seu entorno. A professora acentua axiologicamente com pesar a dificuldade financeira de uma família da escola pública e o momento de escassez de recursos que a pandemia desvelou. Ao tratar dessa questão, a professora não valora somente a situação de carência e ausência de dispositivos celulares em mais uma família, mas nos revela a sua atitude avaliativa frente à situação, o que vem ao encontro da afirmação de Freire (2019, p. 51), em seu livro *À sombra desta mangueira*: "[E] enquanto educador[...] não posso reduzir a minha prática docente ao ensino de puras técnicas ou de puros conteúdos, deixando intocado o exercício da compreensão crítica da realidade[...]".

Nesse sentido, entendemos, a partir das palavras de Bakhtin e Freire, que o objeto em si não produz efeitos valorativos sozinho, mas, quando avaliado responsivamente, é colocado em relação com mundo interior e exterior dos indivíduos. Assim, o objeto ganha vida em plenitude, pois, conforme Bakhtin (2011, p. 321), "a destruição das avaliações que se fundiram com o objeto e das relações em geral cria uma nova relação. Um tipo especial de relações valorativo-emocionais. Sua diversidade e complexidade."

Nesse sentido, os signos ideológicos dos enunciados em foco refletem e refratam o contexto socioeconômico dos estudantes bem como o educacional. Os julgamentos de valor que vemos no enunciado "...então como É que tu vai querer que esse aluno desenvolva todas as competências se ele não tem o mínimo?" revelam a preocupação da docente com o todo do ser-aluno, a sua vida escolar integrada à vida familiar, que põe em evidência o drama da fome, da carência e da precariedade social em que se encontram os estudantes. As vozes que ecoam desse enunciado refletem a sobrevivência alimentar e as condições sanitárias, que deveriam estar asseguradas pelo poder público para que os indivíduos – crianças e adolescentes – se desenvolvam na sua plenitude e consigam, minimamente, absorver as competências advindas de documentos prescritivos. As vozes também refletem e refratam antigas adversidades vividas no ambiente escolar, que ganham ainda mais força nos enunciados da professora. A pandemia reaviva embates seculares da escola como instituição pública: a contingência social em que vive a sua comunidade escolar; a falta de materiais e acomodações; a falta de alimentação regular na maioria delas; a falta de recursos tecnológicos e multimídia; entre outros.

Nesse sentido, considerando as prescrições oficiais para o manejo com as aulas no início da pandemia, e ainda focalizando nas reverberações sobre esse momento escolar para professores e estudantes, a professora enuncia e emite juízo de valor sobre a primeira semana de aula na pandemia: "...ela foi de alguma forma EXCLUDENTE e não inclusiva como ela

precisa ser... e a metodologia bom... aí:: na segunda sema:na era aquela coisa é fácil faz estuda vê...". Entendemos que os enunciados da professora estão encharcados de valorações que desvelam ser "EXCLUDENTE" a escola que deveria ser acessível, posto que foi estabelecida remotamente para atender a todos. A Constituição Brasileira assegura ao estudante a educação pelo Art. 205: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, p. 123). Assim sendo, percebemos que os signos ideológicos manifestam valores contraditórios àqueles que a sociedade preconiza, ou seja, de que a aula remota ou o ensino remoto se originou para que nenhum aluno, considerando quaisquer classes sociais, fosse excluído ou ficasse distante da sala de aula.

Esse cenário de acolhimento da lei entra em embate com as valorações da professora, especialmente pelo signo ideológico "EXCLUDENTE", que reflete e refrata a primeira semana de aula. Contudo, percebemos vieses sociopolíticos e socioeconômicos que permeiam valorativamente as entidades escolares e a atuação dos professores nesses espaços. São relações dialógicas estabelecidas na relação professor/aluno, com a qual a docente está envolvida, posto que, dado o contexto da situação sanitária pandêmica, torna-se impossível ignorar a presença e a ausência desse estudante no contexto escolar, haja vista que o outro, na sua constituição de ser, não pode ser ignorado. A entonação de exclusão é reforçada pelo enunciado "*...até que* chegaram as aulas síncronas...", que reflete e refrata um marco temporal sobre a chegada da aula síncrona e o início da saga dos professores com as demandas do ERE. Assim sendo, o enunciado "...a esse contexto de que nem TODOS os alunos tinham internet porque havia sido dito: que...ah os alunos teriam internet gratuita pra fazê... porque isso não se concretizou... éh::: também foi impactante também foi impactante..." reforça os juízos de valor excludentes presentes na voz da professora sobre as políticas públicas, empregadas para que o estudante se sentisse parte do todo, preparado para ele, quanto ao acesso às plataformas virtuais de ensino oferecidas pelo governo do Estado, como *Google for Education*, e à internet gratuita, disponibilizada para a comunidade escolar. O signo ideológico "impactante", empregado no enunciado duas vezes, reforça o acento valorativo da professora, somando-se aos valores dos enunciados anteriores, considerando, nesse ponto, que a docente se sente subjugada pelo sistema de educação estadual, que não contempla a realidade dos alunos.

A seguir, passemos para as análises do **Professor Entrevistado 4** e a análise de 2 (dois) recortes de seu enunciado-resposta relativo à questão 1 desta pesquisa:

Professor Entrevistado 4

Recorte 1

> com a pandemia e a.../ como foi todo mundo aprendendo ao mesmo tempo... tanto nós... até hoje né?... aí nós não há pouco nós estávamos aprendendo... foi bem complicado... porque é: o: início do Meet... colocar para gravar... compartilhar textos... compartilhar vídeo... então isso foi bem complicado... até nós pegarmos no ritmo... depois veio o Classroom... postar... corrigir... então foi pra/ foi bem difícil no início pra todo mundo... mas:: com reuniões... com a nossa coordenação pedagógica nos auxiliando... foi dando uma ajuda... bem importante essa parte... e:: conseguimos fluir... conseguimos fluir.../ eu fui mais bem/ as minhas aulas... as avaliações eu mandava pelo Classroom...
> com data de início e término... dando sempre um prazo de uma semana para eles entregarem... nós encaminhávamos via e-mail... pra escola... onde eles faziam/ podiam pegar... presencialmente... [Entrevistadora] Sim... vinham até a escola... para essa atividade...

Recorte 2

> eu acho que foi todos nós né... todos nós sentimos esse... esse momento... porque é muito interpessoal... que muitos ainda não tinham muito contato... muitos colegas também não tinham contato com o computador... dificuldade... e os alunos muitos não abriam câmera... como... como foi comentado muito ( ) não tinham acesso à internet... então nós tínhamos que mandar:: por e-mail... pra depois pegar os:... conteúdos... muitos não iam na escola pegar... então... esse primeiro momento... que foi em 2021... vinte... 2020 foi bem complicado... foi bem complicado... mas com decorrer: do ano letivo... de 2020 e 21... foi melhorando

O Professor Entrevistado 4, bem como a Professora Entrevistada 3, trouxeram explicitamente, em seus enunciados, signos ideológicos que refletem e refratam o início de suas aulas, como vemos em: "...com a pandemia e a.../ como foi todo mundo aprendendo ao mesmo tempo... tanto nós... até hoje né?... aí nós não há pouco nós estávamos aprendendo... foi bem complicado...". Esse professor traz a valoração da presença de uma voz coletiva no uso do signo ideológico "todo mundo", que reflete e refrata que professores e alunos estavam no mesmo nível de conhecimento sobre lidar com as tecnologias digitais, incluem-se aí, equipe diretiva, comunidade e órgão oficiais. O signo ideológico "complicado" reflete e refrata entonações valorativas sobre a transposição do ensino presencial para o ERE, o que, seguindo Bakhtin (2017, p. 24), remete ao fato de que cada "[...] ponto de vista é cronotópico e abrange tanto o elemento espacial quanto o temporal" (BAKHTIN, 2017, p. 24). Além disso, o professor acentua axiologicamente os enunciados: "...foi todo mundo aprendendo ao mesmo tempo..." e "...há pouco nós estávamos aprendendo...". Esses enunciados dialogam com a fase mais difícil para os professores: a fase da transposição do presencial para o remoto. Em contrapartida, essa mesma fase é valorada por ser de muitos aprendizados para os professores, posto que muitos

não conheciam plataformas de ensino e tiveram de aprender a lidar com elas, refazer planejamentos e reformular aulas e projetos que já estavam prontos. Ademais, a inclusão do uso das tecnologias em suas jornadas de trabalho, para muitos desses professores, implicou renovar os próprios dispositivos eletrônicos a fim de, nas situações que o professor não tivesse notebook, poder acessar a plataforma de ensino pelo celular e dar suporte aos estudantes.

O enunciado "...até hoje né?", proferido pelo Professor Entrevistado 4, apresenta signos ideológicos que tornam evidente o fato de os professores estarem em constante aprimoramento para atender às demandas dos estudantes, do início da pandemia até a volta para a presencialidade, considerando, nesse caso, que a entrevista com esse professor foi feita após o retorno ao presencial. Mesmo sendo um enunciado mais curto, ele traz uma demanda valorativa sobre a capacitação dos professores e o que essa atitude de se capacitar diz sobre eles. A partir desses enunciados, observamos o quanto a atividade aula foi industriosa durante esse processo de introdução do ensino remoto, ao se valer de enunciados que refletem e refratam a atuação individual e que acentuam as interações sociais entre o professor, seus alunos, comunidade escolar, família e o meio social no qual vivem.

Em "...foi bem complicado... porque é: o: início do *Meet*... colocar para gravar... compartilhar textos... compartilhar vídeo... então isso foi bem complicado... e ...depois veio o Classroom... postar... corrigir... então foi pra/ foi bem difícil no início pra todo mundo..", percebemos os tons emotivo-volitivos do professor a respeito de sua prática laboral, permeada pelos recursos da plataforma de aprendizagem, que têm nas tecnologias o suporte para a realização do trabalho docente, que seriam, segundo Bakhtin (2010, p. 91), "o vivenciar da experiência". O professor traz à tona a sua experiência no ensino presencial e a sua ação responsável e responsiva como professor e indivíduo singular, inserido nesse contexto laboral pandêmico, mostrando-se capaz de gerir esse ambiente virtual e todas as suas demandas. Essas relações interacionais que emergem dos enunciados do professor revelam fios dialógicos de sua atividade, pois "o enunciado, independentemente de sua extensão, desde uma palavra até uma obra de vários volumes, é dialógico, ideológico e histórico" (DI FANTI, 2013, p. 18).

Assim, na concretude, os enunciados se fundem com múltiplas relações de sentido emanadas das vozes que ecoam dos enunciados do professor. Nesse sentido, percebemos as contradições que existem entre as escolas públicas e as privadas no que tange à modernização da educação, à inovação tecnológica e as vozes alheias carregadas de julgamentos quanto à estagnação da prática docente na escola pública, entre outras vozes. Nessa tensão emerge a experiência das escolas particulares em trabalhar há mais tempo com as tecnologias. As escolhas lexicais que formam esses enunciados são da responsabilidade de quem os emite e,

por ser a língua viva, gera relações de sentido que se concretizam por meio do ato responsável do docente.

Esse professor não é qualquer profissional, é o ser, o *si* para a ergologia, mais precisamente é o *corpo-si* na atividade de trabalho. Nesse meio dialogizado da linguagem: "[e]sse ser, lugar, base dessa enigmática sinergia, nós o chamamos corpo-si, e a atividade humana, negociação permanente dessas normas, uma sucessão, ou melhor, um encaixamento de dramáticas de uso de um corpo-si." (SCHWARTZ, 2016, p. 94). O corpo-si enuncia e dá entonação àquilo que o incomoda, mas, ao mesmo tempo, serve para desacomodar, como profere nos seguintes enunciados: "...foi bem complicado..." e "...então foi pra/ foi bem difícil no início pra todo mundo...". Ao valorar "no início" ele dá indícios que hoje não está mais tão complicado "pra todo mundo", talvez para alguns mais que outros.

Os enunciados são agentes vivos e ativos constituídos a partir dos signos ideológicos presentes na interação discursiva entre colegas de trabalho e o serviço de coordenação; eles valoram o trabalho na escola como "bem difícil [...] pra todo mundo, como mostra-nos o enunciado: "...então foi pra/ foi bem difícil no início pra todo mundo... mas:: com reuniões... com a nossa coordenação pedagógica nos auxiliando... foi dando uma ajuda... bem importante essa parte... e:: conseguimos fluir... conseguimos fluir". Nessas escolhas signícas, podemos perceber, também, aspectos valorativos do professor, presentes na relação dialógica estabelecida entre o docente entrevistado e a Coordenação Pedagógica, no processo de transposição do ensino presencial para o ensino remoto. O professor valora essa interação hierárquica como amigável, de auxílio mútuo e cooperação. Nessa tessitura dialógica e valorativa que constitui os enunciados, compreendemos que os signos ideológicos, presentes na enunciação, como: "...bem difícil..."; "mas:: com reuniões..."; "nossa coordenação pedagógica nos auxiliando..."; "dando uma ajuda..." e "bem", reverberam o discurso sensível do professor em valorar a equipe de gestão da escola. Podemos nos pautar nas palavras de Faraco (2009, p. 47), quando o autor afirma que "[...] a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo". Dessa maneira, o professor avalia o quão importante é receber a ajuda da coordenação a fim de melhorar o trabalho desempenhado. A relação social entre o professor e a coordenação é valorada pela cooperação entre os sujeitos, pois é possível compreender que a coordenação auxilia o professor com as demandas de trabalho, como podemos observar nos enunciados subsequentes: importante essa parte... conseguimos fluir... conseguimos fluir". Os enunciados do professor indicam a aprovação satisfatória dessa ajuda e como esse ato da coordenação o

deixa mais tranquilo para realizar as atividades docentes, por isso enuncia que "essa parte" é "importante".

Na voz do professor entrevistado 4, permeia a voz de outros professores que trabalham com ele, já que todos se valem da ajuda e conseguem realizar também o trabalho com mais leveza: "conseguimos fluir... conseguimos fluir". Esses acentos valorativos criam uma relação alteritária entre professores e equipe de gestão, posto que é perceptível o movimento empático da equipe que, ao oferecer essa ajuda, coloca-se no lugar dos docentes, assim como o movimento exotópico, que, ao retornarem aos lugares que ocupam, permitem a realização do trabalho da melhor maneira possível. Essa alteridade remete à concepção de uma comunidade escolar organizada e fluida, além de expor o que Carbonell (2011) afirma sobre a escola pública: "[...] a escola é um reflexo mais ou menos fiel da sociedade, com problemas, tensões, contradições, solidariedades [...] um microcosmo social."

Com base no segundo recorte dessa entrevista, podemos observar que o professor ressalta as suas dificuldades e as de outros colegas sobre a atuação no ensino remoto, além das aprendizagens que cada um precisou ter, cada um na sua singularidade, como vemos em: "...eu acho que foi todos nós né... todos nós sentimos esse... esse momento... porque é muito interpessoal... que muitos ainda não tinham muito contato... muitos colegas também não tinham contato com o computador...dificuldade". Nesse enunciado, ele enuncia o signo ideológico "dificuldade" e, mais uma vez, traz para o enunciado o signo ideológico "complicado", a sua relação de trabalho com o ensino remoto. No tocante aos colegas professores, a dificuldade era o uso do computador, como podemos observar no trecho "...muitos colegas também não tinham contato com o computador...dificuldade...". Há, assim, valorações a respeito dos colegas que não sabem lidar direito ou não têm habilidades e competências desenvolvidas para o uso das tecnologias que permearam as atividades desses professores em maior ou menor proporção. Esse enunciado-resposta orienta o ponto central dos embates vivenciados pelos professores e valorados nas suas enunciações, pois os enunciados que referem à coordenação pedagógica e os colegas não se dão individualmente, mas na interação dos sujeitos e se encontram "no exterior, no meio social que circunda o indivíduo" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 216).

Nesse sentido, percebemos que as experiências vividas permeiam esses enunciados, quando o Professor Entrevistado 4 afirma que ele também não tinha contato com as ferramentas do *Google* nem com outros dispositivos que pudessem favorecer a interação via internet entre professores e alunos. Observamos que esse professor é mais um dos que tiveram dificuldades na inserção do seu trabalho no ensino remoto, o que podemos confirmar no próximo segmento: "então... esse primeiro momento... que foi em 2021... vinte... 2020 foi bem complicado... foi

bem complicado... mas com decorrer: do ano letivo... de 2020 e 21... foi melhorando". Nesse balaio de vozes quanto à passagem de um ano para o outro, ainda em pandemia, percebemos que o professor titubeia ao definir o ano a que se refere: "esse primeiro momento... que foi em 2021... vinte... 2020". Tal oscilação nos revela um envolvimento, uma entrega à rotina de trabalho, que o leva a confundir as datas.

Na sequência desse enunciado, o Professor Entrevistado 4 afirma que: "mas com decorrer: do ano letivo... de 2020 e 21... foi melhorando". Esse enunciado está carregado de um juízo de valor representativo entre o início do ensino remoto e a volta ao presencial. Em outras palavras, as relações iniciais estabelecidas por esse professor com todas as demandas, desde a entrega de tarefas impressas até às aulas síncronas e on-line, foram valoradas como difíceis e complicadas. Assim sendo, o docente posiciona-se favoravelmente à passagem do período e avalia que o período compreendido entre o início do ERE até a volta ao presencial: "foi melhorando". Nesse sentido, entendemos que tanto o professor quanto o meio em que está inserido estão em constante inter-relação de valores que perpassam o seu trabalho, posto que, como entende Di Fanti (2012, p. 315), "[...] o ser humano é o centro axiológico em permanente relação com outros valores."

O recorte 2 também reflete e refrata a atuação dos estudantes quanto às responsabilidades que tinham sobre si mesmos na pandemia, sendo uma delas a participação em aulas via internet ou se dirigindo até a escola para pegar o material de estudo, como vemos em: "...e os alunos muitos não abriam câmera... como... como foi comentado muitos ( ) não tinham acesso à internet... então nós tínhamos que mandar:: por e-mail... pra depois pegar os:... conteúdos... muitos não iam na escola pegar... então... esse primeiro momento... que foi em 2021... vinte... 2020 foi bem complicado... foi bem complicado...". Percebemos entonações ligadas à escola e aos estudantes e à entrega de materiais para estudos domésticos, que deveriam ser devolvidos em prazo determinado, tal qual é relatado pelos 3 professores anteriores, mas reforçado neste último enunciado: "foi bem complicado... foi bem complicado". Percebe-se que de fato as tarefas no ensino remoto, de modo geral, geraram retrabalho para o professor, usos de si e contribuíram com a acentuação das dramáticas de usos de si, advindas desse trabalho excessivo. De toda a forma, os professores esperavam entregar o conteúdo previsto no planejamento anual para os estudantes, e essa sequência de negativas, a não entrega e o não cumprimento com os prazos, é gerada nas tensões e embates, como vemos no enunciado "foi bem complicado". Esse enunciado é carregado de tons emotivo-volitivos que apontam para a valoração que o professor faz desse período inicial de trabalho no contexto do ensino remoto e a sobrecarga do corpo-si.

Embora nessa entrevista o professor não tenha citado explicitamente as condições metodológicas que envolvem o trabalho docente, a inquietude, presente na entonação dos enunciados, está refletida e refratada na ideia de obediência ao planejamento escolar e ao cumprimento do mínimo dentro do que é proposto para o trabalho docente. Nessa linha de cumprimento de tarefas docentes, analisando os enunciados-resposta dos 4 (quatro) professores entrevistados, percebemos uma grande preocupação com os planejamentos, com os conteúdos ministrados para os alunos durante o contexto pandêmico.

No que tange à **Síntese dos achados**, referente à análise dos entrelaçamentos dos enunciados dos quatro professores em relação à *pergunta 1*, que consistia em discorrer sobre as percepções da atividade de trabalho realizada em contexto de ensino remoto quanto às aulas presenciais anteriores à pandemia, metodologia e avaliações, percebemos, nos excertos discursivos, aspectos valorativos que demonstram a posição axiológica quanto ao que sentem a respeito da adequação a metodologias das aulas presenciais e àquelas ofertadas on-line no ERE. Nesse sentido, a transposição das aulas, de um modo para outro, traz embates e entrechoques e constitui a trajetória inicial desses professores. Os enunciados se distanciam de como foi a prática docente, pois, ao perguntarmos *como são as suas aulas, exercidas no contexto remoto de ensino, quanto ao desenvolvimento dos conteúdos, à metodologia utilizada, à avaliação dos alunos etc., em relação às aulas presenciais antes da pandemia?*, esperava-se que os professores enunciassem sobre as demandas de trabalho referentes às aulas presencias *versus* ERE. No entanto, no decorrer das entrevistas, percebemos a ênfase valorativa dada às frustrações sobre a realização das atividades de trabalho e às preocupações quanto à desassistência aos estudantes.

Nesse sentido, observam-se o degaste e os usos de si do professor nessas situações, diante da impotência frente às condições financeiras dos estudantes e de suas famílias. A falta de recursos enfrentada pelos estudantes e o quanto esse embate afasta o aluno da sala de aula virtual foram relatados pelos professores. Essa situação evidencia o contexto social no qual as escolas públicas estão inseridas. Assim, é possível reconhecer que, nas vozes dos professores, circundam embates que acentuam a distância entre o que está prescrito para oferecer aos estudantes e o que realmente poderia ser feito por eles no dia a dia escolar na pandemia.

Ainda, a partir da pergunta 1, avançam vozes que ecoam sobre dificuldades encontradas para desenvolver as aulas na plataforma *Google Sala de Aula* e o quanto isso impactou na sua prática docente. Os enunciados-resposta refletem e refratam o desabafo sobre os usos de si que o professor tece ao mudar o planejamento que estava pronto e reorganizá-lo de modo que as aulas, ofertadas no ERE, fossem acessíveis para todos os estudantes. Essa menção ao retrabalho

aparece nos enunciados dos quatro professores, refletindo e refratando a dupla jornada de trabalho, pois, ao prepararem aulas para os estudantes que estavam participando dos encontros via on-line, também deveriam reproduzi-las aos que estavam recebendo material impresso.

Nos enunciados em análise, percebemos entonações indicativas de retrabalho e de trabalho em dobro, além da angústia e frustração em saber da dificuldade em atender igualmente a todos. Observamos também que os enunciados estão carregados de tonalidades sígnicas referentes à prática de uma educação de qualidade mesmo que, naquele momento, os professores estivessem lidando com as adversidades a respeito dos seus estudantes, de si mesmos sobre o uso das tecnologias, do distanciamento dos colegas de profissão, ou ainda, da forma que valoram o sistema escolar como excludente. Entendemos que os professores estão em tensão entre o que se pressupõe como necessidades para os seus alunos e as coerções das normas advindas do poder público.

Enfim, percebemos que o excedente de visão dos professores, além de perpassar todas as suas ações e entrelaçar-se aos enunciados uns dos outros, foi potencializado pelos usos de si. Os movimentos empáticos e exotópicos, presentes nos usos de si por si e pelos outros, mostrou professores muito mais preocupados com a aprendizagem dos seus alunos do que consigo mesmo. Dessa maneira, a pergunta 1 revelou que os professores estão desgastados emocionalmente, tangenciando o que esperávamos como resposta, ou seja, que verbalizassem sobre a prática do trabalho em si, do fazer docente ou da construção das avaliações. Contudo, traz contribuições significativas para refletirmos sobre o fazer docente antes e depois do contexto pandêmico.

A seguir, passemos para as análises referentes à segunda pergunta com vistas a observar aspectos valorativos do professor quanto ao desenvolvimento do aprendizado dos estudantes via ensino remoto.

Pergunta 2 e síntese dos achados

No que tange à pergunta 2 – **Há dificuldades materiais (falta de recursos) ou subjetivas (fadiga, estado de saúde, doenças que surgiram ou se agravaram) quanto ao desenvolvimento da sua atividade docente via ensino remoto? Se houver, quais são?** –, selecionamos, para esta análise, 2[14] recortes da Professora Entrevistada 1; 1 recorte do Professor Entrevistado 2; 2 recortes da Professora Entrevistada 3 e 1 recorte do Professor Entrevistado 4.

[14] O enunciado-resposta da primeira entrevistada foi bastante logo e não quisemos perder a riqueza dos detalhes.

A seguir, passemos para as análises da **Professora Entrevistada 1** e à análise de 2 (dois) recortes de seu enunciado-resposta relativo à questão 2 desta pesquisa:

Professora Entrevistada 1

Recorte 1

> ... eu acho que:: era muito diferente né... ahn:: quando a gente ia na escola... a gente ia toda semana na escola né... pra podê entregar esse material impresso né?... então a gente deixava lá o material: ... e aí: as secretárias e as monitoras faziam xerox e entregavam pros alunos... pra não ter também um excesso de cópias né... ahn::: que não seriam usadas né?... então quando eles chegavam lá... pediam material... e daí faziam a impressão... e me entregavam... e então era muito... ahn: complica:do assim da escola: ... INABITADA né... a gente:: a gente... assim... tendo essa restrição né... de: espaço né... de saber que eles tinham que tá do lado de fora do portão... e que a gente tinha que tá: fazendo essas atividades em casa... e eu acho que o que mais: ahn::: afetou assim... foi a questão de não ter um diálogo com os meus colegas né... eu era uma professora nova.... eu não conhecia os meus colegas... né... eu ia não tive a oportunidade de:: muitas vezes de conversar com ele sobre coisas assim... fundamentais... né assim... aí eu vou trabalha: ISSO no sexto a:no... e aí no sétimo eu também tô trabalhando isso... se tu já deu aula no sétimo ano... então essa solidão né... na verdade né... de não tê... ahn::: essa troca né... teve:: depois... né que a gente retornou presencialmente né... que começou aquele retorno gradual... a gente até se encontrou pra... construir um plano assim pra escola... mas era um plano muito fora da realidade que a gente poderia alcança... né ... poderia ser uma meta pra nós... ahn::: considerando A situação e a condição dos nossos alunos em relação à aprendizagem de desenvolvimento né... então: ... aqueles pla:nos mirabolan:tes de habilida:des com BNCC... eles não:: CABIAM né... naquela situação né... quando a gente tá preparando um material didático... ahn::: aquilo diz muito pouco... aquilo ali é muito abstrato né... e aí a gente tem que pensar materialmente ahn::: que esses alunos eles vão fazer muitas vezes sozinhos tudo essas atividades...

Recorte 2

> ...e faz muita diferença... agora que eu tô no presencial... o quanto faz diferença né... muitas vezes eles copiam... mas eles não le:em o que eles copiam né... e se não tem alguém ali pra explica... e orientá... dá uma orientação... pra eles... eles ficam totalmente perdidos né... e eu acho que acredito que era isso que acontecia ahn::: em casa né...então... na hora do:: trabalho... eu acho que... teve sim também um cansaço né... por conta disso... um cansaço de estar EM casa... né... de estar no mesmo lugar sempre né... no mesmo local... e ter que produzir nesse mesmo local né... as aulas online muitas vezes eram... assim... terminava uma... e começava outra... né... ahn::: isso também: daí: tu não tem tempo pra ir no banheiro... tu não tem tempo pra tomar uma água né... e aí: pensar na concentração... porque a gente pensa "nossa eles não tão prestando atenção" mas se pará pra pensa... eu também tô ligada no automático... já faz uns quarenta minutos que eu tô aqui... falando falando falando... ahn::: e não tem uma interação né... então acaba que:: ligando assim... no modo automático mesmo... de... de... dá a mesma aula também né... no mesmo dia eu tinha seis... eu tenho seis sextos anos né... então eu dava... aula... oito e meia... depois das dez eu dava a mesma aula... chegava no final do dia eu não tinha a::... a interação que a gente tem na aula né... tudo o que acontece na aula... não só em relação à aula né... em relação: ao que tá sen:do dado... o

conteúdo... e::: enfim né... o trabalho que tá sendo feito... pedagogicamente... mas também tudo aquilo que... acontece né... o sinal acusa... o sinal apita né... o professor/ muda o professor... e tudo isso já muda a dinâmica da aula né... então... isso não TINHA no ensino remoto né... e era muito solitário em relação a isso... né... construir os materiais passá os materiais... e pensá muitas vezes nesse interlocutor:... que às vezes a gente nem sabia quem era né... porque:: alguns LEVAVAM... só os materiais... e não buscavam... né... então a gente não sabe co:mo que isso tá sendo: recebi:do né... como que isso tá sendo:: ACEITO de alguma forma né... então era uma coisa assim meio que... durante muito tem:po eu meio que fiz as coisas no escuro... né... sem tê... essa troca

Nos recortes que fizemos dos enunciados-resposta da professora, percebemos tensões relacionadas às dificuldades imbricadas ao modo de acesso do material das aulas para estudo. Essa mesma preocupação foi relatada por essa professora e pelos outros professores na primeira pergunta.

Os enunciados-resposta refletem e refratam um silêncio desconfortável na escola pela falta de estudantes e que é incomum a esse espaço, pois ideologicamente a escola é um lugar, por essência, barulhento, ruidoso, por onde circulam muitas crianças e adolescentes: "ahn: complica:do assim da escola: ... INABITADA né... a gente:: a gente... assim... tendo essa restrição né... de: espaço né... de saber que eles tinham que tá do lado de fora do portão...". Nesse sentido, os reflexos e refrações de "escola inabitada" se relacionam à restrição dada a esse espaço para que os alunos não entrem, mas fiquem "do lado de fora do portão", porque a escola deixou de ser um espaço de convivência seguro. O signo ideológico "inabitada", marcado pelo tom elevado da voz, revela acentos emotivo-volitivos de angústia e desconforto para a professora, que está acostumada com as múltiplas relações desse ambiente de trabalho sempre pleno de relações de sentido. Bakhtin (2011, p. 327) afirma que "[e]ssas relações com o sentido são sempre dialógicas", e compreendendo-as como dialógicas, ao dizer que a escola é "inabitada", a professora reflete e refrata as condições pandêmicas que abrangem a escola. Nessa seara, o isolamento físico e social imposto aos professores e estudantes acentua o distanciamento existente entre toda a comunidade escolar. Portanto, esses enunciados valoram aspectos do trabalho e da vivência docente que incide na atividade industriosa dos professores. Com isso, entendemos que embates são enfrentados pelos professores mesmo numa escola vazia, pois estabelecem relações de sentidos e valores, nos quais se entrelaçam vozes dialógicas.

Observamos a maneira como a professora se refere ao desempenho das suas atividades. São tensões relacionadas aos colegas de trabalho, que nos permitem entender que a profissão docente é de existência inter-relacional e está pautada em reorganizações da rotina de trabalho com a chegada da pandemia. Neste trecho, a posição axiológica da professora é de estar aberta ao diálogo com os seus colegas. Contudo, percebemos que o distanciamento social faz com que

ela se sinta solitária para realizar as suas tarefas, e isso se dá por ser nova na escola, sem estreitamento de laços afetivos entre os colegas: "e que a gente tinha que tá: fazendo essas atividades em casa... e eu acho que o que mais: ahn::: afetou assim... foi a questão de não ter um diálogo com os meus colegas né... eu era uma professora nova.... eu não conhecia os meus colegas...".

Nessa perspectiva, a professora acentua axiologicamente a falta de diálogo como uma privação, ao passo que gostaria de aproximar-se empaticamente de seus colegas. Ela traz uma entonação expressiva, em "tinha que", para reforçar a prática de seu trabalho em casa: "e que a gente tinha que tá: fazendo essas atividades em casa...". Em seguida, ela valora o que lhe afeta no trabalho em casa de forma branda, com a escolha de "eu acho que". Ela presume que a falta de diálogo não a tenha ajudado a passar por esse período de trabalho de maneira harmoniosa: "e eu acho que o que mais: ahn::: afetou assim... foi a questão de não ter um diálogo com os meus colegas né...". Mais especificamente, no enunciado "não ter um diálogo com os meus colegas", ela demonstra não ter abertura para fazer o movimento de aproximação (empático) com os colegas, e, com isso, estabelece-se uma relação valorada também pelo distanciamento, pois não é possível se mover empática e exotopicamente em relação aos seus colegas, que também estão lidando com a situação pandêmica.

Os signos ideológicos em "essa solidão" e "não ter diálogo" refletem e refratam o sentido de que a ausência do outro é percebida no momento de construírem juntos os planejamentos. Ela centra no outro a expectativa valorativa da cooperação e preza pela orientação desse outro (colegas) com seu trabalho, ou seja, pela troca de informações e experiências para a realização do trabalho na nova escola, pois, como ela afirma: "eu era uma professora nova.... eu não conhecia os meus colegas...". Essa dramática do uso de si vivenciada pela angústia de ser uma professora nova na escola, tendo começado a lecionar no ano em que iniciou a pandemia, num ambiente de trabalho que também era desconhecido de todos, não a desvaloriza, pelo contrário, reverbera as dramáticas de usos de si por si e pelos outros. Nesse contexto, a professora tem de renormalizar, pois, mesmo vivenciando a solidão no ambiente de trabalho, é preciso ensinar, ou seja, trabalhar e motivar os estudantes, uma vez que a aprendizagem se dá entre esses dois centros de valores, aluno e professor, e é relacional, pois envolve um eu (a professora) e um outro (aluno).

Esse enunciado-resposta, analisado à luz da ergologia em relação ao saber investido da professora, remete, de acordo com Trinquet (2010, p. 101), "à especificidade da competência adquirida na experiência da gestão de toda a atividade de trabalho". Ao dizer-se "nova na escola", a professora faz o movimento em direção ao saber investido, ou seja, se ela desconhece

a escola (seus valores institucionais) e ainda não aprendeu a lidar com as especificidades dessa nova escola na busca dessa experiência "nesta situação única e histórica" (TRINQUET, 2010, p. 101), confirma o que trata a ergologia sobre saber investido e aderência. Ela demonstra "um saber que está em aderência com a atividade". (TRINQUET, 2010, p. 101).

Desse modo, percebemos a presença de embate de valores entre a norma e a renormalização. Em outras palavras, um nível de tensão se forma entre o que a professora reorganiza e oferece aos seus alunos e entre o que se espera que seja ofertado nas etapas de ensino. Dessas expectativas criadas emergem as infidelidades do meio, mesmo dentro do contexto pandêmico: "há um apelo a um uso de si por si, ou seja, o trabalhador lança mão de sua experiência, de seus valores, para fazer escolhas e suprir a deficiência das normas" (DI FANTI; MACHADO, 2012, p. 23).

Há, nos enunciados-resposta, entre a questão 1 e 2, uma sobreposição de vozes que ecoam sobre as mesmas perspectivas, ou seja, o trabalho docente na pandemia e o contexto escolar remoto e presencial. Observamos que, ao enunciar, a Professora Entrevistada 1 repete novamente o signo ideológico "solidão", em: "eu ia não tive a oportunidade de:: muitas vezes de conversar com ele sobre coisas assim... fundamentais... né assim... aí eu vou trabalha: ISSO no sexto a:no... e aí no sétimo eu também tô trabalhando isso... se tu já deu aula no sétimo ano... então essa solidão né...". Diante desse enunciado, a professora emprega o signo ideológico "solidão" para refletir e refratar a "falta de diálogo" e suas implicações. Esse enunciado, assim, expõe uma das muitas dramáticas presentes na atividade industriosa, vivenciada por essa docente: a falta de diálogo e troca com os colegas, a ausência de suporte e cooperação da equipe de gestão para a organização do trabalho docente, os distanciamentos dos alunos com a escola vazia.

Mais uma vez, percebemos a angústia do trabalho realizado pela professora sem a cooperação da equipe de gestão e dos colegas de trabalho. As relações dialógicas se dão pela inter-relação dela com os estudantes. Contudo, é perceptível o quanto essa ausência de inter-relações com os outros professores (colegas) faz falta para ela. Essas são as dimensões invisíveis que aparecem na prática docente, já que o trabalho a ser feito, mesmo que distante da escola, não se constitui somente na preparação das aulas e em sua aplicação. A atividade docente requer interação com os pares, diálogo aberto e constante para que as trocas interdisciplinares aconteçam. No caso da Professora Entrevistada 1, ela é obrigada a pensar e repensar sobre o que fazer, apoiada apenas nos recursos materiais que têm em casa, caracterizando atividades industriosas por meio das quais o corpo-si se submete.

Conforme Schwartz (2014, 261), “toda sequência de atividades industriosas envolve arbitragens, debates”, ou seja, envolve renormalizações das normas antecedentes que regem o trabalho. Podemos observar que a Professora Entrevistada 1 renormaliza a falta de trocas (interações) com seus colegas no período de ERE, após a volta ao presencial, como no enunciado: “na verdade né... de não tê... ahn::: essa troca né... teve:: depois... né que a gente retornou presencialmente né... que começou aquele retorno gradual... a gente até se encontrou pra... construir um plano assim pra escola... mas era um plano muito fora da realidade que a gente poderia alcança... né”. Percebemos que a professora valora esse retorno ao presencial e as interações que pode ter com os colegas ao enunciar que, no ERE, não ocorrem as trocas (interações) com os colegas, como vemos em: “na verdade né... de não tê... ahn::: essa troca né...”. Diferentemente, ocorre na volta à presencialidade: “teve:: depois... né que a gente retornou presencialmente né... que começou aquele retorno gradual...”. Essa volta ao ensino presencial, mesmo que de forma gradual, é valorada axiologicamente no segmento posterior: “...a gente até se encontrou pra... construir um plano assim pra escola...”. A professora valora a ação de interagir com os colegas a fim de “construir um plano assim pra escola...”. Nesse caso, ainda que não seja a escola idealizada por ela, se vê frente a frente à escola real, talhada pelo contexto pandêmico, uma escola dividida em partes e distribuída nas casas dos professores, uma escola que tenta se recompor gradualmente.

Ainda no recorte 1, a professora fala um pouco mais sobre o planejamento que referimos anteriormente. No enunciado, a professora acentua valorativamente os planos que são construídos com base na BNCC, “...aqueles pla:nos mirabolan:tes de habilida:des com BNCC...”, e completa dizendo que “...eles não:: CABIAM né... naquela situação né... quando a gente tá preparando um material didático... ahn::: aquilo diz muito pouco... aquilo ali é muito abstrato né...”. A professora observa que se guiar pela BNCC na construção das atividades docentes e dos planejamentos de trabalho em contexto pandêmico não favorece o desenvolvimento da sua atividade docente e acentua o que diz com o signo ideológico “aquilo”, em: “aquilo diz muito pouco... aquilo ali é muito abstrato né...”.

Com base no que foi perguntado pela pesquisadora sobre as dificuldades materiais e/ou subjetivas que enfrentou em seu trabalho, percebemos, ainda, que ela faz outro juízo de valor sobre os planos baseados na BNCC: “...eles não:: CABIAM... naquela situação” aquilo ali é muito abstrato...”. Os tons valorativos remetem às prescrições que regem o planejamento das aulas e à efetivação do trabalho do professor, enfatizando, de forma explícita, que não era possível se basear no que rege a BNCC no contexto pandêmico. Foi preciso reorganizar, renormalizar, para redirecioná-la aos estudantes. Fazer o planejamento anual é uma das tantas

tarefas que o professor abarca na realização do trabalho docente, e a professora demonstra que essa reorganização extrapola o manejo prático cotidiano e torna-se uma atividade industriosa com maior grau de complexidade.

No caso da (re)organização do planejamento anual, ela traz acentos valorativos que refletem e refratam aspectos práticos do trabalho cotidiano: "...e aí a gente tem que pensar materialmente ahn::: que esses alunos eles vão fazer muitas vezes sozinhos tudo essas atividades...". A acentuação de valor que recai sobre o que a professora chama de "pensar materialmente" expõe certa preocupação dela com o que e como os estudantes aprendem sozinhos em suas casas, pois ela considera que orientar e explicar enquanto se está junto do estudante na aula presencial é importante, tendo em vista o agir do professor em aula remota: "...e faz muita diferença... agora que eu tô no presencial... o quanto faz diferença né... muitas vezes eles copiam... mas eles não le:em o que eles copiam né... e se não tem alguém ali pra explica... e orientá... dá uma orientação... pra eles... eles ficam totalmente perdidos né...". É nesse ponto que a professora diverge do que preconiza a BNCC, valorando como "abstrato" o planejamento proposto no enunciado anterior.

Esse movimento da professora reflete e refrata dimensões axiológicas do fazer docente industrioso, da atividade industriosa de lecionar e da relação dessa atividade no cotidiano da sala de aula, evidenciando uma relação alteritária. A professora valora a sua presença em sala como relevante para o aprendizado dos estudantes e preocupa-se com o fazer e o aprender discente, quando distante da sala de aula, em: "e se não tem alguém ali pra explica... e orientá... dá uma orientação... pra eles...".

Observamos que a docente acentuou valorativamente como ineficiente as aulas em casa em relação a não ter a presença do professor, como vemos em: "e se não tem alguém ali pra explicá... e orientá... dá uma orientação... pra eles... eles ficam totalmente perdidos né... e eu acho que acredito que era isso que acontecia ahn::: em casa né...". O enunciado "eles ficam totalmente perdidos... e eu acho que acredito que era isso que acontecia ahn::: em casa" remete a um "pensamento-juízo", conforme Bakhtin (2017, p. 44). Percebemos que a professora considera que os alunos têm dificuldades em desenvolver as tarefas escolares com autonomia, pois "...eles ficam totalmente perdidos né...". Entendemos, assim, que a atividade docente não é homogênea, visto que lida "com a realidade singular de cada sala de aula, cada aluno e cada conteúdo ensinado" (LIMA; CUNHA, 2018, p. 20). As afirmações "eu acho" e "eu acredito" refletem e refratam a situação de obscuridade, trazida pelo ensino remoto quanto ao agir dos estudantes no ensino remoto e quanto ao que aprenderam nesse período. Assim, o enunciado da

professora reflete e refrata a importância da aula presencial e, por consequência, valora como essencial a presença do professor nesse espaço presencial de aula.

A relação dialógica constituída no discurso e/ou em uma sala de aula entre o eu e o outro, o professor e o aluno, pode ser entendida pelas palavras de Volóchinov (2019, p. 121), ao afirmar que o "Eu" pode se realizar na palavra apenas apoiando-se no "nós". Nesse sentido, ao nos apoiarmos nesse entendimento sobre o "nós", eu/outro, professor/aluno, percebemos que a professora revela um ato responsável em relação ao aluno frente aos embates trazidos pela profissão, como o de ensinar na adversidade trazida pela situação inesperada de estar longe das salas de aulas presenciais e da escola concreta, numa situação de trabalho às cegas, na qual ela não sabia para quem estava lecionando, como vemos em: "...durante muito tem:po eu meio que fiz as coisas no escuro... né... sem tê... essa troca". O signo ideológico "troca" reflete e refrata a necessidade de contemplar os colegas na construção das atividades docentes, e os seus enunciados são ligados uns aos outros por meio de relações dialógicas. Entendemos que o enunciado é direcionado para o outro, "[u]m traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*" (BAKHTIN, 2011, p. 301 grifos do autor). Na ergologia, a complexidade da atividade de trabalho envolve inevitavelmente o encontro do ser humano com diversas variáveis, desse modo, toda a atividade é a "aplicação de um protocolo e experiência ou encontro de encontros" (SCHWARTZ, 2010, p. 42)

Bakhtin (2010, p. 114) propõe uma arquitetônica constituída pelos seguintes momentos fundamentais: "eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro". Esses momentos implicam assumir que todo ato instaura um eu em relação com um outro, ou seja, todo ato é sempre alteritário. Portanto, podemos dizer que há uma relação alteritária entre a professora e os colegas em relação aos atos do trabalho e aos atos de linguagem.

Observamos, a partir do enunciado "então a gente não sabe co:mo que isso tá sendo: recebi:do né... como que isso tá sendo:: ACEITO de alguma forma né", que a professora cria as situações de aprendizagem e programa as próximas ações. Nesse sentido, podemos dialogar com Schwartz (2014, p. 261), que defende que "toda sequência de atividades industriosas envolve arbitragens, debates, imersos num mundo social em que a comunidade de destino é sempre eminentemente problemática, em permanente reconstrução". Desse modo, entendemos que a atividade industriosa se manifesta na elaboração de novas tarefas para alunos que ela mesma desconhece. A mente da professora está a todo o momento a serviço dessas reorganizações, acentuando os usos de si por si e pelos outros.

Segundo Bakhtin (2017, p. 44), "a valoração do pensamento como ato individual leva em consideração e contém em si, de forma plena, o momento da validade teórica do

pensamento-juízo [...]", considerando que essa valoração está imbricada no contexto pandêmico de ensino remoto, "a valoração do significado do juízo constitui um momento necessário na efetivação do ato" (BAKHTIN, 2017, p. 44). Com isso, podemos afirmar que o enunciado anteriormente citado reflete e refrata muito da sua condição enquanto professora, pois se sente só, perdida e solitária em meio às relações com as normas, prescrições e reorganizações que exigem a profissão. Contextualizando as reflexões da pesquisa em relação aos estudos ergológicos, é no momento do pensamento "eu acho"/eu acredito" da professora que reverberam as dramáticas do ser professor em seu corpo-si. Desvela-se aqui a diferença para a ergologia entre trabalho e atividade, sendo o trabalho entendido como um objeto que vai sendo construído e reconstruído na atividade. Segundo Trinquet (2010, p. 94), "a ergologia permite abordar a realidade da atividade humana, em geral, e a atividade de trabalho, em particular", por isso, o trabalho para a ergologia se contrapõe ao mecanismo ou o técnico.

A seguir, passemos para as análises do **Professor Entrevistado 2** e a análise de 1 (um) recorte de seu enunciado-resposta relativo à questão 2 desta pesquisa:

Professor Entrevistado 2

Recorte 1

... eu tenho como objetivo fazê-los passar por o maior número de conteúdos possíveis... aprendendo os conteúdos... e:: trazendo resultado... prático disso né?... e eu tive essa triste experiência na::: plataforma de um dia preparar um conteúdo que... éh::: PRESENCIALMENTE eu poderia éh::: dar em uma aula... éh::: uma aula que eu/ como é português... sempre nossas aulas são duplas né?... então/ ou aula com dois períodos... eu poderia passar esse conteúdo... obviamente ensinaria o conteúdo porém éh::: depois nós faríamos atividades em outras aulas... mas éh::: praticamente uma aula eles: saberiam muito bem... e quando eu levei para a supervisão/ quando eu fui passar o conteúdo... a supervisão olhou e falou "não não... esse conteúdo aqui não tem condições de:: mandar pela plataforma... vai ter que dividir esse conteúdo... no MÍNIMO... em uma 5... a 6 aulas" ... e foi o que eu tive que fazer... eu tive que dividir um conteúdo... praticamente de uma aula... de dois períodos... para seis aulas... né?... e::: seis aulas na verdade... seis aulas na plataforma que eles iriam fazer quando eles:: achassem por bem de fazer né?... então é essa aí é a triste experiência... do/ da questão de/ e as dificuldades né... de fazer com que o aluno entenda... de que ele ele vai pesquisar né?... [...]eles não não não não conseguir dar conta... daquele conteúdo... da plataforma... isso é... quem fez... fez é:: procurando no google... fez procurando.../ ia e pedindo para alguém... éh:: de fato não aprendeu nada... né?... então eu vejo isso com a dificuldade [( )] não foi aproveitado... então eu vejo essa dificuldade... por exemplo... éh::: não só... pros/ para os professores... éh::: terem construído toda uma estrutura nova... né?... mas também agora no retorno para o presencial aquilo foi praticamente:: invalidado né?... tem que passar novamente todos os conteúdos...

Ao analisarmos esse enunciado-resposta do Professor Entrevistado 2 em relação à questão 2, percebemos que a sua maior dificuldade foi a adequação ao modelo de ensino remoto, tendo em vista os modos de lecionar anteriores, ou seja, como ele geria seu trabalho no presencial.

Há uma entonação axiológica quanto à sua prática, posto que o docente valora sua ação no ensino remoto como uma experiência ruim no uso do signo ideológico "triste"; logo, percebe-se qual é o posicionamento desse docente quanto ao ensino remoto, como vemos em: "...e eu tive essa triste experiência na::: plataforma de um dia preparar um conteúdo...". Ele acentua valorativamente a aula remota como "triste experiência" posto que a aula remota se difere da aula presencial. E essa triste experiência está associada a não dar conta do conteúdo proposto para a aula no tempo que teria, se fosse em caráter presencial, e por não conseguir manter a mesma dinâmica que mantém no ensino presencial, por isso é preciso reorganizar e reformular as suas aulas. Ainda sobre a atuação no ensino remoto, o professor enfatiza que, na aula presencial, os direcionamentos são bem diferentes; ele leva em consideração a dinâmica de uma aula presencial em comparação com uma aula on-line, por exemplo, ou a entrega dos materiais que gera uma lentidão nos processos de ensinar e aprender. Com isso, desvela em seus dizeres que os estudantes aprendem mais na aula presencial: "...praticamente uma aula eles: saberiam muito bem...". Ele explica como teve de reorganizar a dinâmica da aula para poder continuar com o conteúdo: "...eu tive que dividir um conteúdo... praticamente de uma aula... de dois períodos... para seis aulas... né?... e::: seis aulas na verdade... seis aulas na plataforma que eles iriam fazer quando eles:: achassem por bem de fazer né?...". Entendemos a necessidade de reformulação do seu planejamento e das aulas logo no início do enunciado-resposta, ao expor como se dá o seu modo de trabalhar: "...eu tenho como objetivo fazê-los passar por o maior número de conteúdos possíveis... aprendendo os conteúdos... e:: trazendo resultado... prático disso.".

Diante desses enunciados, há dois pontos teóricos a se considerar. Um segue a reflexão de Volóchinov (2019, p. 258), para quem a "tomada de consciência" do indivíduo se dá a partir de um "discurso interior, de uma entonação". Nesse caso, o docente traz acentos valorativos de tomada de consciência social engendrados nos enunciados: "...eu tive que dividir um conteúdo... praticamente de uma aula... de dois períodos... para seis aulas...". Um segundo ponto, o ergológico, que trata da impossibilidade de repetir tarefas, como é o caso da relação ensino remoto e ensino presencial. De acordo com Di Fanti (2012, p. 318), seguindo a perspectiva ergológica, "é impossível repetir uma tarefa, uma prescrição, uma vez que as renormalizações são permanentes. Sempre há variabilidades a serem geridas, que provocam (re)formulações de

conceitos.” No caso em foco, a interação com a supervisão foi decisiva para reelaborar sua prática.

No decorrer da verbalização, ainda dentro do mesmo enunciado-resposta, o professor avalia a capacidade de os estudantes fazerem as tarefas sozinhos, esclarecendo que eles não conseguem aprender sem a presença do professor. Assim, esse entrevistado e a primeira entrevistada seguem a mesma linha de pensamento quanto à aprendizagem por vias remotas na educação básica, como vemos no enunciado: “.. eles não não não não conseguir dar conta... daquele conteúdo... da plataforma... isso é... quem fez... fez é:: procurando no google... fez procurando.../ ia e pedindo para alguém... éh:: de fato não aprendeu nada... né?... então eu vejo isso com a dificuldade [( )] não foi aproveitado... então eu vejo essa dificuldade...”. Nesse sentido, ressalta-se o enunciado “eu vejo isso com dificuldade” sobre o fato de os estudantes não absorverem o conteúdo proposto, ou seja, não houve aprendizado, por isso o professor valora como uma dificuldade enfrentada. Ainda enfatiza – “...de fato não aprendeu nada” – citando o estudante que, mesmo de posse do conteúdo, não demonstra ter aprendido: “...não foi aproveitado”. Provavelmente, o docente se refere aos alunos que não aprenderam, porque não fizeram as tarefas. No entanto, há também aqueles que, mesmo fazendo as tarefas e estudando, não conseguiram aprender em decorrência da situação ou circunstância na qual estão inseridos no contexto de pandemia. Essa reflexão pode ser associada ao pensamento de Volóchinov (2019, p. 258), que chama de situação do acontecimento todas as condições ou circunstâncias, o que nos leva a recuperar as condições do ERE na escola pública, como destacado pelo docente. Desse modo, valorar como “não aproveitado” em situação de ensino remoto na pandemia reflete e refrata as dramáticas vividas pelo docente em sua atividade de trabalho, pois o professor não refere somente dificuldades materiais ou emocionais como se esperava como resposta à questão 2, mas acentua dificuldades que estão no eixo do aprendizado desses estudantes e aqui são valoradas como dificuldades encontradas para desenvolver a atividade docente.

A seguir, passemos para as análises da **Professora Entrevistada 3** e à análise de 2 (dois) recortes de seu enunciado-resposta relativo à pergunta 2 desta pesquisa:

Professora Entrevistada 3

Recorte 1

> ... confesso que assim oh essa:::/ esse tempo permanente... éh:: em frente ao computador... CLARO que naturalmente uma das coisas que afetou foi a minha visão... sim... ahn::: se bem que eu gosto de usar óculos então né?... mas interessante que:: claro M. ... eu:::/ havia dias... que::: pra dá conta de todos/ todas as demandas de... avaliação de atividade... de manter contato com os alunos... de postagem de conteúdos... de gravação/ de aulas síncronas ahn::: também: de contato... muitas vezes com responsáveis... de reuniões pedagógicas também... havia dias que eu ia pra frente do computador às seis da manhã:... e eu saía da frente do computador... dez pra meia-noite (2s) e no momento: em que eu/ e isso éh::: me marcou bastante... éh::: na época eu morava sozinha... e durante a pandemia eu fiquei DEZ meses... sem poder visitar minha família... no interior do Estado... [...]NÃO poder ter contato com a minha família... ME afetou bastante e afetô meu trabalho... SIM... e ao mesmo tempo... éh::: eu eu tinha receio de me tornar uma pessoa:: muito INTROSPECTIVA porque:... tu me conhece quem me conhece sabe que eu não SOU... por VIVER aquele momento da pandemia SOZINHA (2s) [...]sabe? então... éh::: em/ e o/ eu pensei assim... "bom como que eu vô canalizar isso?"... então eu passei a ouvir mais música... eu passei a fazer mais exercício físico... éh::: eu... éh: coloquei o hábito da meditação para mim também... que é algo que me faz muito bem... éh::: eu passei a conversar mais com os meus colegas porque... eu:: tenho relatos de colegas que passaram a... tomar remédio a usar ahn:: remédios e remédios de muitas vezes tarja preta e::: eu pensei assim... éh::... que eu tinha que cuidar da minha saúde física e mental... porque:: eu continuava na minha missão de ser professora... e no momento em que... eu/ uma coisa que eu sempre ficava pensando assim... eu sempre estudei em história... né?... esses momentos de:... éh::: de grandes gripes a gripe espanhola... essas/ desses momentos de/ que afetaram a saúde das pessoas... então... pela primeira vez na minha vida eu tava vivendo uma pandemia... e sendo parte dessa história

Recorte 2

> Sim... sim... sim... me abalou... éh::: então... eu pensei assim oh... eu não posso me enlouquecer... eu não posso me enlouquecer... éh::: e ao mesmo tempo... M. ... éh::: que eu... estava como PROFESSORA... na/ da escola PÚBLICA... nesse mesmo ano 2020 eu comecei o meus estudos no doutorado

No recorte 1, a professora explicita e atribui uma condição oftalmológica, ou seja, a necessidade do uso de óculos devido ao tempo de exposição frente ao computador, o que deixa claro que a sua saúde foi afetada: "...confesso que assim oh essa:::/ esse tempo permanente... éh:: em frente ao computador...". Essa exposição excessiva às telas é valorada pela professora que reforça sua posição a partir de signos ideológicos, como "afetou" e "minha visão", conforme observamos no enunciado: "... CLARO que naturalmente uma das coisas que afetou foi a minha visão...", que reflete e refrata as condições de sua saúde. A professora vai além e faz uma lista de afazeres do professor que, segundo ela, foram a causa para que usasse óculos: "...eu:::/ havia dias... que::: pra dá conta de todos/ todas as demandas de... avaliação de atividade... de manter contato com os alunos... de postagem de conteúdos... de gravação/ de aulas síncronas ahn::: também: de contato... muitas vezes com responsáveis... de reuniões pedagógicas também... havia dias que eu ia pra frente do computador às seis da manhã:... e eu saía da frente do

computador... dez pra meia-noite (2s) e no momento: em que eu/ e isso éh::: me marcou bastante..". Esse enunciado reflete e refrata uma atividade docente marcada pela sobrecarga de trabalho. É a dramática do uso do corpo-si, como explica Schwartz (2014), ao tratar sobre as dimensões invisíveis que permeiam as atividades de serviço, resultando em contínuas renormalizações.

Toda sequência de atividades industriosas, segundo Schwartz (2014, p. 261), "envolve arbitragens, debates, imersos num mundo social em que a comunidade de destino é sempre eminentemente problemática, em permanente reconstrução." Nessa perspectiva, entende-se que a professora, ao sobrecarregar-se para dar conta da quantidade de trabalho que lhe é imposta, traz um encontro de dramáticas de si diante da escolha industriosa de trabalhar em excesso, as microescolhas que o trabalhador faz cotidianamente e que de certo modo ficam invisíveis. Conforme Schwartz (2014, p. 261), o uso de si é uma imposição contínua dessas microescolhas permanentes e disso surge a expressão do trabalho como dramática do uso de si. O trecho em foco explicita e denuncia do uso do corpo-si, por si e pelos outros: por si, pois precisa desse trabalho para as questões básicas de sobrevivência; pelos outros, porque incorpora aqui a missão do professor de educar apesar das dificuldades encontradas, de colocar o outro (o aluno) sempre em lugar de destaque na trajetória profissional. Nesse sentido, percebemos a capacidade da professora em fazer movimentos empáticos e exotópicos a todo o tempo.

No recorte 1, vemos que a professora fala de si e da ausência de materiais para o trabalho, porém aproveita o momento e acentua o porquê de sua presença, das suas microescolhas quanto ao fazer docente e os embates da profissão no ensino remoto: "...porque:: eu continuava na minha missão de ser professora....". No enunciado "missão de ser professora", a docente busca valorar a sua prática, pois, mesmo sendo em meio à pandemia e com o afastamento físico que tem dos seus alunos, continua responsável em seu agir e não vai descuidar de sua "missão" que é a de ensinar e pela qual perpassam as questões éticas e morais da sociedade. Nas palavras de Freire (2020, p. 93), "[a] boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético". Essa singularidade responsiva e responsável exposta no enunciado da professora nos remete à obra *Para uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 2010, p. 59), no que tange à "eventicidade" do ato, que se faz pela participação real. Apesar das adversidades impostas pelo ERE, a docente "continuava a missão de ser professora", constituindo-se como ser na profissão pelo "efetivo experimentar operativo e participativo da singularidade concreta do mundo" (BAKHTIN, 2010, p. 59) e diante das imposições que a atividade docente propõe a ela. A professora constitui-se pelo ato ético que impulsiona o agir responsável e responsivo próprio da profissão, que é

valorado por ela como "missão". O ato ético "concentra, correlaciona e resolve em um contexto único e singular e já final o sentido e o fato, o universal e o individual, o real e o ideal" (BAKHTIN, 2010, p. 80).

Mais adiante, no recorte 2, ela acentua axiologicamente o seu posicionamento social como professora de escola pública, o compromisso e os deveres da profissão em consonância com o período pandêmico que vivia se projetam sobre ela, também refletindo e refratando sua saúde mental: "...Sim... sim... sim... me abalou... éh::: então... eu pensei assim oh... eu não posso me enlouquecer... eu não posso me enlouquecer... éh::: e ao mesmo tempo... M. ... éh::: que eu... estava como PROFESSORA... na/ da escola PÚBLICA... nesse mesmo ano 2020 eu comecei o meus estudos no doutorado". Nessa perspectiva, a voz dessa profissional ecoa acentuada pela preocupação consigo mesma, mas não é uma voz vazia sobre si, mas carregada de valoração sobre a sua responsabilidade pelos outros (alunos). Ela é uma profissional da escola pública que se mostra consciente de si pela e para a existência do outro.

O enunciado "...eu eu tinha receio de me tornar uma pessoa:: muito INTROSPECTIVA porque:... tu me conhece quem me conhece sabe que eu não SOU... por VIVER aquele momento da pandemia SOZINHA (2s) sabe?.." está permeado por signos ideológicos impregnados de palavras alheias, como "tu me conhece" e "sabe?". Entendemos, como explica Bakhtin (2020, p. 75), que a "palavra já é habitada pela palavra do outro", visto que a Professora Entrevistada, ao questionar a pesquisadora, está consciente da resposta, pois a sua pergunta já é uma afirmação de si mesmo como ser falante e comunicativo. Percebe-se que "múltiplas vozes interferem umas nas outras seja na palavra singular, seja na voz singular, não obstante a pretensão por parte do sujeito em tornar a palavra em palavra própria [...] de garantir as intenções da palavra" (BAKHTIN, 2020, p. 75). A entrevistada sabe que a pesquisadora é uma professora da escola pública e, de acordo com o seu ponto de vista, prevê que a pesquisadora a compreenda. Porém, são dois pontos de vista encharcados: um pela visão externa do outro; o de professora na experiência viva do contexto pandêmico e o da pesquisadora. Assim, o movimento pode ser observado na pesquisa em que o pesquisador analisa o trabalho do outro acerca de determinado assunto e tenta capturar o olhar de seu pesquisado sobre o objeto da pesquisa.

No enunciado "...eu pensei assim... "bom como que eu vô canalizar isso?"... então eu passei a ouvir mais música... eu passei a fazer mais exercício físico... éh::: eu... éh: coloquei o hábito da meditação para mim também... que é algo que me faz muito bem... éh::: eu passei a conversar mais com os meus colegas porque... eu:: tenho relatos de colegas que passaram a... tomar remédio a usar ahn:: remédios e remédios de muitas vezes tarja preta e::: eu pensei

assim... éh::... que eu tinha que cuidar da minha saúde física e mental..", ela projeta um autocuidado de si para poder cuidar do outro, uma consciência de si para seguir com seu trabalho, o que nas palavras dela é missão: "...porque:: eu continuava na minha missão de ser professora...". No diálogo ora analisado, observamos, conforme Bakhtin (2011, p. 294), que "cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva".

Nessa sequência discursiva, percebemos uma docente consciente de si e do seu inacabamento, que teme mudanças íntimas de si, dada a obscuridade social proposta pela pandemia àqueles que tiveram de abrir suas casas para o trabalho, contudo permaneceram distantes física e emocionalmente dos entes próximos. São sentimentos perceptíveis e auto-observáveis ao que valorou como: "...receio de me tornar uma pessoa:: muito INTROSPECTIVA". Segundo Volóchinov (2017, p. 133), "a auto-observação como tal se movimenta do signo interior para o signo exterior. Portanto, a própria auto-observação possui um caráter expressivo", social. Nesse sentido, entendemos que os enunciados focalizados refletem e refratam a preocupação que a professora tem com a vida e o trabalho docente: "...quem me conhece sabe que eu não SOU... por VIVER aquele momento da pandemia SOZINHA". Bakhtin (2010, p. 44) defende que "cada um dos meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto [...]", que, na relação eu e outro na arquitetônica valorativa concreta, pressupõe a inseparabilidade da vida e dos atos em seu inacabamento. Nas palavras de Freire (2020, p.55), "[a] consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo".

A seguir, passemos para as análises do **professor entrevistado 4** e à análise de 1 (um) recorte de seu enunciado-resposta relativo à questão 2 desta pesquisa:

Professor Entrevistado 4

Recorte 1

Não... não desenvolvi nenhum tipo de doença... [dificuldades materiais algumas] as dificuldades materiais... VÁRIAS... certo?... ahn:: a internet a PRINcipal foi a internet... ela/ a minha internet principalmente não era... das melhores... né?... é aí eu tive que aumentar o número de ( )... da minha internet... celular... antes de eu adquiri Chromebook... eu já usava o meu computador:... tive que aumentar a minha capacidade... [Sim] (2s) eu também

> trabalhava muito com o qua:dro... quando tinha o quadro branco... ou quando adquiri o quadro branco... [Entrevistadora] sim::: eu comprei um quadro... [Entrevistadora] sim... mas foi bem válido... sabes que foi bem... foi bem válido... porque: eles participavam mais... então pra mim foi... um bom investimento

Observa-se, no discurso desse professor, a pontualidade da resposta sobre a sua saúde durante o período de ensino pandêmico: "não...não desenvolvi nenhum tipo de doença...". Esse enunciado revela um trabalhador docente focado no desenvolvimento do fazer docente, pois, no enunciado seguinte, valora as dificuldades materiais pelo signo ideológico "dificuldade", que está presente no seu trabalho, e enfatizado duas vezes e de forma repetida: "[dificuldades materiais algumas] as dificuldades materiais... VÁRIAS... certo?...". Ele posiciona-se axiologicamente sobre a questão da falta de materiais para trabalhar, nesse sentido, acentua a falta de internet "... ahn:: a internet a PRINcipal foi a internet... ela/ a minha internet principalmente não era... das melhores... né?". Sabemos que a internet adquiriu um valor ideológico social extensivo com o advento da pandemia e, com isso, a profissão docente precisou valer-se de seu uso para a realização de boa parte das aulas. O sistema educacional pressupunha que o professor possuía internet em casa para a realização das tarefas; no entanto, diante da diversidade de velocidade de internet que o mercado apresenta, nem sempre a de melhor velocidade estava na casa do professor. É por isso que vemos, no enunciado a seguir, que o professor entrevistado mostra-se descontente com a aquisição que teve de fazer para que melhorasse a velocidade de internet em sua casa a fim de poder trabalhar com o ensino remoto: "... é aí eu tive que aumentar o número de ( )... da minha internet... celular...". Além desse gasto, ele valora, com certo descontentamento, o uso do computador de casa até a chegada dos *Chromebooks*, disponibilizados pela Rede Estadual de Ensino: "...antes de eu adquiri Chromebook... eu já usava o meu computador:... tive que aumentar a minha capacidade...".

Além dos gastos com internet, e para que pudesse manter em casa o mesmo nível de trabalho que mantinha na escola, precisou adquirir um quadro branco: "... [Sim] (2s) eu também trabalhava muito com o qua:dro... quando tinha o quadro branco... ou quando adquiri o quadro branco..." [...] sim::: eu comprei um quadro... [...]... mas foi bem válido... sabes que foi bem... foi bem válido... porque: eles participavam mais... então pra mim foi... um bom investimento.". O professor valora satisfatoriamente a compra do quadro, visto que implica diretamente no desempenho do seu trabalho. Mesmo que não consiga replicar exatamente o que faz em sala de aula presencial, o quadro branco concede a ele uma semelhança, uma aproximação com o trabalho cotidiano, adequando-se às suas necessidades. Trabalhar, na visão de Schwartz e Durrive (2010, p. 70), "é sempre aplicar um protocolo, ao mesmo tempo é sempre aplicá-lo de

uma maneira singular [...] não somente eu não faço jamais exatamente aquilo que me mandaram fazer, mas eu não faço exatamente aquilo que eu previ fazer" (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 70). Diante do que propõe os autores e da análise referente ao trabalho do professor, entendemos que a distância entre a norma e a sua renormalização se caracteriza pelo fato de que sempre há uma constante imprevisibilidade no trabalho.

Ainda nesse recorte, ressaltamos a entonação expressiva que agrega a compra do quadro branco como um investimento positivo, já que garante mais participação e engajamento dos alunos nas aulas: "...porque: eles participavam mais... então pra mim foi... um bom investimento.". Nesse enunciado-resposta, identificamos as renormalizações à luz da ergologia, pois o enunciado "um bom investimento" pode ser indício dessa renormalização, já que há um ajuste da jornada de trabalho do professor que facilita, dentro da sua perspectiva, a atuação docente no ensino remoto. Também considera as normas antecedentes "segundo suas próprias normas de apreciação das dificuldades, de avaliação mais ou menos crítica do uso que se espera dela, e de preservação de seus recursos físico-mentais." (SCHWARTZ, 2014, p. 263).

Ao nos referirmos ao "quadro branco" como signo ideológico, entendemos que esse instrumento de trabalho do professor estabelece uma relação viva entre os enunciados e a realidade do professor. Há uma relação constitutiva entre ideologia e linguagem, que nos permite observar as relações dialógicas que perpassam esse signo ideológico e o trabalho do professor, pois se dá "dentro de um sistema ideológico correspondente" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 131), ou seja, faz parte da esfera valorativa escolar. Ainda conforme Volóchinov (2017, p. 111), "somente aquilo que adquiriu um valor social poderá entrar no mundo da ideologia, tomar forma e nele consolidar-se".

No que tange à **Síntese dos achados**, dando sequência às análises, apreciaremos os entrelaçamentos presentes nos enunciados-resposta dos quatro professores entrevistados e os devidos recortes que fizemos de acordo com proposta na pergunta 2, a qual tematiza se *Há dificuldades materiais (falta de recursos) ou subjetivas (fadiga, estado de saúde, doenças que surgiram ou se agravaram) quanto ao desenvolvimento da sua atividade docente via ensino remoto e, se houver, quais são?*

Esses entrelaçamentos possibilitaram-nos observar valorações muito semelhantes às que apontamos na pergunta 1, como, por exemplo, as valorações dos professores, que refletem e refratam a atividade docente marcada pela sobrecarga de trabalho, o excedente de visão em relação aos alunos, em vista de os docentes perceberem as preocupações quanto ao aprendizado, o fato de os estudantes terem que fazer as tarefas sozinhos sem a presença do professor e a

valoração sobre a presença do professor como um aspecto fundamental para que aprendam. É preciso considerar que essas preocupações também estão relacionadas à fadiga desse professor pelo fato de ele estar em permanente estado de alerta pelo outro. Entendemos que o professor precisa, repetidas vezes, colocar-se no lugar do outro para poder melhorar a realidade desse outro. Esse ato contribui para as renormalizações e para que estas sejam efetivas, ou seja, que a atividade de trabalho venha a ser satisfatória para o professor e para o aluno.

Uma das professoras entrevistadas refere ter problemas oftálmicos devido ao excesso de exposição à tela do computador, demonstrando, com isso, a jornada pesada de trabalho que os professores abarcaram durante a pandemia. Quanto à saúde, há preocupações com a questão mental desses docentes, com o trabalho solitário durante a pandemia e com o afastamento da família, já que havia a possibilidade do contágio e o excesso de demandas relacionadas ao bem-estar. Os professores precisaram abrir sua casa para, de certo modo, receber desconhecidos via *Google Meet*, trabalhar os distanciamentos na sua rotina, tanto da família quanto do ambiente de trabalho.

Quanto aos recursos e materiais, um dos professores cita a necessidade de aumentar a capacidade de internet e comprar um quadro para que possa melhorar a performance da sua aula on-line, que pode ser vista como uma tentativa de aproximar aspectos da aula presencial à on-line a fim de favorecer aos alunos. Nesse sentido, percebe-se, mais uma vez, o excedente de visão dos professores, que, em todas as situações de interação com o outro, fazem o movimento de deslocar-se de si, do lugar que ocupam, para conhecer a realidade do outro e, assim, poder melhorá-la. Para o sujeito professor esse excedente de visão é uma doação de si para o outro, tendo em vista que lida com a opacidade dos resultados quanto ao processo avaliativo da aprendizagem dos estudantes e com o poder dimensionar o quanto esse movimento foi eficaz.

Passemos à próxima pergunta.

Pergunta 3 e síntese dos achados

Pergunta 3 – **Ao desenvolver o seu trabalho, quais são as normas ou prescrições – como Leis de Diretrizes e Bases (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Plano Político Pedagógico (PPP) – que lhe orientam para o exercício da função? E quais exigências sobre elas exercem os seus gestores?** A seguir, passemos para as análises da **Professora Entrevistada 1** e à análise de 2 (dois) recortes de seu enunciado-resposta relativo à pergunta 3 desta pesquisa:

Professora Entrevistada 1

Recorte 1

> "...e aí esses documentações né... tudo isso que a gente/ esse ACÚMULO que a gente vem feito... que não foi pensado para o ensino remoto... ele entra nesse sentido eu acho que a gente:... tinha assim né... uma grande coisa né... que é a BNCC que é o::: o plano pedagógico da escola né... o projeto político pedagógico da escola... mas a gente também... tem... que ser realista né... trabalhar a partir do que a gente consegue... fazer o melhor que a gente pode com que a gente tem... naquele momento... eu acho que isso foi feito né..."

Recorte 2

> "...e acho que nenhum momento a supervisão da escola direção da escola... foi assim:: INFLEXÍVEL né... em relação... a isso né... acho que teve muito APOIO... digamos assim... de:: dizer... "não vamos fazer o que a gente pode" né... a gente tem que: entender a realidade dos nossos alunos... e: construir algo a partir disso... que não é o ideal... né... mas há muito tempo nosso trabalho com o ideal infelizmente... e... vamos fazer... né... o que a gente puder... sempre com certeza né... tentando né... de alguma forma usar estes parâmetros... ahn::: mas da nossa forma"

A Professora Entrevistada é indagada sobre a influência de importantes documentos ou prescrições que norteiam o trabalho do professor na sala de aula e na escola como um todo. A BNCC, o plano pedagógico e o projeto político pedagógico são citados, e ela evidencia familiaridade e consciência dessas prescrições na constituição do seu trabalho, tendo em vista que o trabalho prescrito pode ser considerado como a tarefa dada pela instituição e o trabalho realizado, como a atividade realizada pelo professor. Nesse sentido, ao analisarmos os enunciados da professora, percebemos que há valorações acerca dessas prescrições e o que estas representam para a prática docente. Um exemplo é o uso do signo ideológico "acúmulo", em: "...e aí esses documentações né... tudo isso que a gente/ esse ACÚMULO que a gente vem feito...". Tal signo ideológico remete à quantidade de documentos prescritos que orientam o seu trabalho no componente curricular que leciona, evidenciando que há excesso de trabalho e remetendo às dramáticas do uso de si, ao desgaste físico e mental dos professores, não apenas dela, como vemos em: "... que a gente tem feito". O signo ideológico "a gente" chama, para o embate, outros docentes; ela e os professores são os inúmeros "nós", que mantiveram a educação básica pública em pé no país, como se vê no segmento a seguir: "...a gente também... tem... que ser realista... trabalhar a partir do que a gente consegue... fazer o melhor que a gente pode com que a gente tem." Para esses professores, o trabalho na pandemia reforçou o trabalho focado em circunstâncias adversas as que o trabalho real possibilita e que está distante do ideal prescrito e muitas vezes romantizado pelo próprio governo.

De certo modo, a docente ressalta que as ações que realiza no ERE não condizem com o seu trabalho no presencial, como vemos no enunciado: "...que não foi pensado para o ensino remoto... ele entra nesse sentido eu acho que a gente:... tinha assim né... uma grande coisa né... que é a BNCC que é o::: o plano pedagógico da escola né... o projeto político pedagógico da escola...". Esse enunciado acentua o seu posicionamento valorativo sobre os planejamentos e sobre todas as demandas com planos de aula, que estão distantes do que deve ser feito no ERE: "não foi pensando para o ensino remoto". A atividade de trabalho realizada pela professora, então, reorganiza a prescrição, renormalizando-a.

Nesse sentido, o sujeito trabalhador, ao desenvolver a consciência de que tudo é passível de renormalização, segundo Schwartz (2007, p. 191), e "de forma permanente, a cada atividade, no cotidiano, [ele] pode perceber a sua possibilidade de negociar nos espaços coletivos de trabalho, aprendendo com a experiência, colocando questões e antecipando problemas a serem resolvidos." Em meio a essas renormalizações, a professora, de posse dessa consciência, reorganiza e renormaliza a sua atividade, como se observa no trecho: "mas a gente também... tem... que ser realista né... trabalhar a partir do que a gente consegue... fazer o melhor que a gente pode com que a gente tem... naquele momento...". De acordo com o enunciado da professora, é perceptível que há um distanciamento entre o planejamento e o trabalho realizado efetivamente no ensino remoto, pois reconhecemos, segundo Schwartz (2007, p. 191), que o "meio é sempre infiel". Essa infidelidade do meio impede que o trabalho realizado seja apenas o executar mecânico e repetitivo de tarefas do trabalho prescrito, já que sempre há engajamento do corpo-si, pensando a respeito do que deve ser feito e, portanto, no debate de normas, renormalizando.

Considerando a análise do recorte 2, da mesma Professora Entrevistada, percebemos o acento axiológico revelado pela palavra "inflexível", no trecho do enunciado "...e acho que nenhum momento a supervisão da escola direção da escola... foi assim:: INFLEXÍVEL né... em relação... a isso né... acho que teve muito APOIO...", que valora o seu reconhecimento sobre a equipe diretiva da escola. Ao não perceber a equipe como "inflexível", acentua a flexibilidade do grupo, o que enfatiza o clima de "muito APOIO" e, consequentemente, menor tensão na realização das tarefas no ERE. É possível considerar que haja um ponto de vista da direção da escola referente ao cumprimento das prescrições, diante do que "o ensino, por sua natureza, acomoda prescrições dispersas e vagas quando em comparação com outros campos profissionais em que as prescrições podem ser muito precisas" (ALVES, 2015, p. 15).

Nessa perspectiva, e ainda considerando as prescrições que norteiam o trabalho do professor em sala de aula, o nível de menor tensão sobre as cobranças do trabalho docente parecem se

realizar, como no enunciado: "...a gente tem que: entender a realidade dos nossos alunos... e: construir algo a partir disso... que não é o ideal... né... mas há muito tempo nosso trabalho com o ideal infelizmente... e... vamos fazer... né... o que a gente puder... sempre com certeza né... tentando né... de alguma forma usar estes parâmetros... ahn::: mas da nossa forma". Na expectativa de realizar as suas atividades de forma que estas atendam ao aluno da melhor maneira possível, evidenciamos que há uma entonação valorativa de empenho, dentro de suas possibilidades e limitações quanto ao cumprimento das prescrições: "tentando né... de alguma forma usar estes parâmetros... ahn::: mas da nossa forma". A professora, representante aqui de outras vozes docentes, sempre precisará fazer *uso de si*, tanto *uso de si por si* como *uso de si pelo outro*, de modo que atendam da melhor maneira possível os estudantes, como em: "...a gente tem que: entender a realidade dos nossos alunos... e: construir algo a partir disso...".

Esses dizeres refratam embates vividos pelos professores que atuaram efetivamente no ensino remoto e que se colocam sempre em prontidão para melhorar as condições de aprendizagens dos alunos. Essa tomada de atitude, esse ato responsável em relação ao seu trabalho, implica o aumento de horas de dedicação. As dramáticas de usos de si, vivenciadas pelos professores, e que permeiam a sua atividade de trabalho – "...que não é o ideal... né... mas há muito tempo nosso trabalho com o ideal infelizmente... e... vamos fazer... né... o que a gente puder..." – referem-se "à ideia de sequências de vida em que aparece o inantecipável, a história, e não necessariamente uma provação, uma tensão dificilmente suportável, embora este possa ser de fato o caso." (SCHWARTZ, 2014, p. 261). Nesse embate em que as tensões em relação ao trabalho realizado e o prescrito se estabelecem quando se centra a ação do professor apenas no cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ou as que são determinadas pelas Secretarias de Educação (SEDUC), além daquelas que são dispostas pelas próprias escolas em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), sem contar o norteador central das tensões e embates no ensino presencial que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que reflete e refrata tensões em embates no ensino remoto emergencial no tocante àquilo que é exigido ao professor.

A seguir, passemos para as análises do **Professor Entrevistado 2** e à análise de 1 (um) recorte de seu enunciado-resposta relativo à pergunta 3 desta pesquisa:

Professor Entrevistado 2

Recorte1

pois é... é aí... é um outro dilema... porque::: eu vou falar um pouquinho desse ano... já explicando o ano passado por exemplo... a pandemia né... este ano por exemplo... éh::: o plano:::... anual... e que eu já tenho pronto... ele não vai servir... baseado na BNCC... né?... porque::: no nosso/ na nossa prova... na avaliação diagnóstica que nós fizemos... é... a gente observou que não tem condições... de progredir em conteúdo... eles não/ eles praticamente estão... com mentalidade de dois anos atrás... então nós temos alunos/ meus alunos do primeiro ano ainda hoje eu fiz uma avaliação com eles... meus alunos do primeiro ano eles estão com mentalidade de oitavo ano... né? ... e parece que o nono ano não existiu pra eles...então a BNCC por exemplo... agora vai ter que ter um regramento que... ainda nós vamos ter uma reunião no mês que vem agora no início do mês... pra resolvermos isso... porque... durante a pandemia isso foi totalmente descartado... e não tinha como conciliar

Em resposta à terceira pergunta, no recorte 1, o segundo Professor Entrevistado fala sobre o planejamento anual construído com base na BNCC: "...durante a pandemia isso foi totalmente descartado...e não tinha como conciliar". Nesse recorte, podemos perceber uma valoração negativa em relação às prescrições. O enunciado "totalmente descartado" reflete e refrata o trabalho em vão e o tempo de vida investido na construção do planejamento anual, que não será aplicado. E o signo ideológico em "não tinha como conciliar", dentro desse contexto, reflete e refrata que a aula estava em novo formato e que os períodos já não continham cinquenta minutos, por isso a dificuldade de trabalhar o conteúdo ou "conciliar" o que pretendia apresentar para os estudantes com o que era possível de ser feito.

Dias, Santos e Aranha (2015, p. 212) consideram que os professores, ao reprogramar uma atividade, vivem "um processo de retrabalho do saber, que tem íntima conexão com sua dimensão subjetiva". Assim, considerando a situação pandêmica vivenciada no cotidiano escolar, entendemos que os planejamentos norteados pela BNCC demandaram um excesso de trabalho para o professor, na medida em que foi preciso reelaborar os planejamentos com a chegada do ensino remoto, o que ocasionou um retrabalho, em função da pandemia, como vemos em: "o plano:::... anual... e que eu já tenho pronto... ele não vai servir... baseado na BNCC". O enunciado "e que eu já tenho pronto...ele não vai servir...", destacados na voz do professor, reflete e refrata as dramáticas do uso de si do professor em relação ao prescrito e ao que a circunstância de trabalho do momento possibilita realizar. Nesse ponto, recorremos a Picoli (2020, p.17) que enseja um pensamento crítico que opõe à BNCC "de que é preciso resistir: a normalização desumanizante" desse documento, e, indo além, afirma que "é uma responsabilidade ética" do professor apresentar essa resistência, ainda mais se considerarmos a situação pela qual se encontra a escola. Esse movimento dá indícios de que há renormalização do trabalho a partir dos resultados da avaliação diagnóstica que mapeia as dificuldades dos alunos, pois, nesse tipo de avaliação de início de ano, são identificadas potencialidades e

fragilidades de como os estudantes estão em relação ao que foi apreendido ao longo de um determinado período. Nessa verbalização do professor há também uma entonação que expressa preocupação com o novo ano de trabalho e com as demandas que surgirão: "... na avaliação diagnóstica que nós fizemos... é... a gente observou que não tem condições... de progredir em conteúdo...". Os signos ideológicos "não tem condições" e "de progredir em conteúdo" refletem e refratam a impotência do professor frente às condutas sobre as suas crenças no fazer pedagógico diante do que o aluno adquiriu de conhecimento no ano anterior. Diante do que foi constatado a partir da avaliação diagnóstica, é preciso reelaborar seus planejamentos, oferecer suporte aos estudantes vindos do ensino remoto antes de avançar para novos conteúdos.

Segundo Di Fanti (2012, p. 326), a verbalização do professor sobre o seu trabalho "possibilita observar o que não é visível no trabalho real", ou seja, permite que percebamos a ocorrência do trabalho invisível do professor a partir das escolhas lexicais. Nessa linha, Faïta (2005a, p. 117) afirma que "[...] o 'trabalho' de professores ainda é raramente considerado como tal". Isso ocorre por que "[...] os modos como o professor se investe na realização das tarefas assim como a intensidade desse investimento" ainda são, de modo geral, pouco considerados.

A seguir, passemos para as análises da **Professora Entrevistada 3** e à análise de 4 (quatro) recortes de seu enunciado-resposta relativo à pergunta 3 desta pesquisa:

Professora Entrevistada 3

Recorte 1

> Éh::: as exigências... burocráticas... vamos dizer assim né?... elas se mantiveram durante a pandemia tá?... [...]vamos dizer assim... fazer o: plano pedagógico do::: como vai sê o plano pedagógico do primeiro trimestre?... lá... ía toda/ o todo grupo da linguagem se reunir... o plano pedagógico do segu::ndo trimestre... lá nos reunimos... só que aí pro segundo trimestre... nós já estávamos mais... calejados vamos dizer assim... né? já tinha criado uma casca assim com a experiência... e do terceiro trimestre foi tran/ foi mais... vamo dizer... tranquilo...

Recorte 2

> porque também... nós:: JÁ estávamos numa caminhada... nós percebíamos qual era as necessidades do aluno e as nossas necessidades como professor também... até onde eu POSSO ir com meu aluno? Até onde... éh::: porque não adianta... e isso tem que ser bastante claro... a exigência burocrática ela não pode ser maior... que a necessidade... de desenvolvimento de competência dos nossos alunos... eu não posso apenas entra numa sala de aula seja ela remoto ou presencial pra CUMPRIR conteúdo... o nosso papel como professor... ele é de uma

> responsabilidade INFINITA... nós estamos formando cidadãos... e:: cidadãos que precisam ser críticos em relação à sociedade que vivem... e a escola... pra MUITOS... MUITOS mesmo... é: o ÚNICO local onde ele tem... essa possibilidade de vivenciar essa cidadania... muitas vezes os alunos em casa... éh::: com as suas famílias...
> [...]Então... sim essas questões burocráticas... elas foram bastante... éh::: MARCANTES sabe?... e confesso M. ... vou:: ser bem honesta contigo muitas vezes éh::: eu me via incomodada com isso... porque... éh::: pra mim sempre o mais importante é O QUE o meu aluno... tá conseguindo construir... no meio desse caos... e não o que TEORICAMENTE há lá no caderno lá no diário online no dia tal foi feito isso... o REGISTRO não pode ser mais importante do que: a prática no teu aluno... o que realmente ele tá construindo

Recorte 3

> ... em relação a tua pergunta sobre essas questões mais burocráticas... eu digo que "sim"... atravessou meu trabalho SIM... porque... a:::/ muitas vezes a nossa mantenedora ahn: Secretaria Estadual de Educação... ela nos desafiava para que... nós cumpríssemos determinadas/ determinados conteúdos vamos dizer assim... mas MEU DEUS nós estávamos tão:::/ num momento em que... não havia como... não havia como... sabe?... e aí ahn::: o diário online também... né?... Também foi um OUTRO desafio e eu lembro... que ele foi implementado seis meses antes de começar a pandemia... mas de uma maneira mais assim oh::: de teste... e eu lembro que eu e poucos colegas começamos a testar... só que aí ele estava em teste então poucos de nós testamos... e:: a maioria dos colegas... QUANDO iniciou a pandemia... TAMBÉM teve que aprender a lidar com online... então MAIS um desafio... a plataforma... o diário online... sabe?... [...]

Recorte 4

> ...então a burocracia é muito/ muitas vezes ela é cortante... sabe?... ela é CORTANTE... a gente precisa ter muito cuidado... muito cuidado... porque nós estamos lidando com vidas... estamos lidando com... dificuldades das pessoas éh::: eu fico me perguntando M. ... assim oh... que:: as pessoas que fazem a burocracia na área de educação... eu acho que elas PRECISAM vivenciar MUITO mais uma sala de aula(3s) porque:: parece que elas se afastam... elas criam... sabe?... normas... que se tu for aplicar dentro da sala de aula... não faz sentido... não faz sentido... então éh::: eu gostaria muito que o GESTORES da educação no Brasil... prestassem um pouco mais atenção no que acontece no CHÃO da sala de aula... sabe?... vamos conviver um pouco mais com as escolas... vamos conversar mais com os professores... nos ouçam... nos ouçam...

Diante da complexidade da pergunta, saber quais os documentos norteadores que, no momento de pandemia, regeram o trabalho do professor, a Professora Entrevistada 3 cita os planejamentos pedagógicos, que contemplam os três trimestres na escola pública. Ao citá-los, ela evoca uma relação dialógica com os colegas. Reforça essa relação pelo uso do signo ideológico "calejados", em "...nós já estávamos mais... calejados vamos dizer assim... né? já tinha criado uma casca assim com a experiência..", e também o uso de "criado uma casca", enfatizando nesses enunciados valores que remetem às experiências na construção dos planejamentos.

O segundo recorte valora a experiência que emerge no primeiro recorte: "...porque também... nós:: JÁ estávamos numa caminhada... nós percebíamos qual era as necessidades do aluno e as nossas necessidades como professor também...". Nesse enunciado, há um posicionamento dialógico no uso do signo ideológico "nós", cujas vozes são dos professores que trabalham na área da linguagem, ou seja, na mesma área e com a professora, desvelando, assim, uma relação de cumplicidade e de experiência sobre as ideias do fazer docente nesse contexto.

Ainda analisando o segundo recorte, entendemos que o enunciado-resposta escolhido para análise funciona como uma crítica ao sistema educacional, que exige, por meio de documentos prescritivos, a burocracia de que os planejamentos sejam cumpridos. Contudo, nesse distanciamento escolar, não deixa escolhas para o professor que, na linha de frente, é quem realmente conhece o aluno, suas necessidades e fragilidades.

No enunciado "... até onde eu POSSO ir com meu aluno?", a palavra que se projeta no discurso da professora é "posso", e a escolha desse signo ideológico leva-nos a questionar qual é o nível de autonomia que os professores têm diante dessas burocracias restritivas de sua autonomia. Percebemos, entre o enunciado anterior e o enunciado "...a exigência burocrática ela não pode ser maior... que a necessidade... de desenvolvimento de competência dos nossos alunos...", uma tensão de vozes, tendo em vista que, de um lado, destaca-se a voz da professora que trabalha na linha de frente e, de outro, a voz da mantenedora, nesse caso a Secretaria Estadual da Educação. Segundo Contreras (2012, p. 223), "a responsabilidade profissional dos professores é estarem suficientemente conectados com as suas comunidades para entender as demandas e compreender os interesses dos seus alunos", ou seja, estabelece-se naturalmente uma proximidade com os estudantes e um distanciamento daqueles que gerenciam como o conhecimento irá chegar até essas comunidades.

Nesse embate de vozes entre o prescrito e o que acontece na prática, emerge uma professora responsável e responsiva pelos seus atos éticos. Ao dizer "eu não posso", na situação enunciativa "... eu não posso apenas entra numa sala de aula seja ela remoto ou presencial pra CUMPRIR conteúdo...", ela confronta o sistema, pois "[...] olha, como um Jano bifronte, em duas direções opostas: para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a singularidade irrepetível da vida que se vive [...]" (BAKHTIN, 2010, p. 43). E, ainda, ao evidenciar o signo "CUMPRIR conteúdo", mostra-se desconfortável nessa situação. A professora pressupõe a infidelidade do meio, pois, ao mesmo tempo, precisa cumprir o planejamento e lidar com a realidade de que os estudantes estão recebendo uma sobrecarga de materiais. Ela tem a consciência de que eles não estão efetivamente aprendendo. Vemos pelos enunciados da

docente, conforme Schwartz (2007, p. 192), que "é preciso fazer uso de suas próprias capacidades, de seus próprios recursos e de suas próprias escolhas para gerir essa infidelidade, para fazer algo". Nessa perspectiva, tomamos por base dessa discussão a capacidade de a professora sentir-se responsável pelo estudante, e, assim sendo, "o ato na sua integridade é mais que racional – é responsável" (BAKHTIN, 2010, p. 81).

A professora precisa organizar a sua prática docente, equilibrando as demandas e fazendo adaptações. A ênfase observada, no enunciado-resposta a seguir, evidencia uma entonação (reiterada em "MARCANTES") que expressa o cansaço da professora em relação à burocracia presente nos espaços educativos e que interpuseram ao trabalho dos professores, como vemos em: "...Então... sim essas questões burocráticas... elas foram bastante... éh::: MARCANTES sabe?...". Tendo em vista as questões burocráticas, é notório perceber que o professor, segundo Faïta (2004, p. 62), se encontra diante de "coerções institucionais, com prescrições explícitas ou não ditas, com políticas dos estabelecimentos de ensino e que é, ao mesmo tempo, obrigado a resolver os problemas do cotidiano".

Nessa perspectiva, entendemos as escolhas da professora quanto às escolhas dos signos ideológicos que constituem o próximo enunciado-resposta: "...e confesso M. ... vou:: ser bem honesta contigo muitas vezes éh::: eu me via incomodada com isso... porque... éh::: pra mim sempre o mais importante é O QUE o meu aluno... tá conseguindo construir... no meio desse caos...e não o que TEORICAMENTE há lá no caderno lá no diário on-line no dia tal foi feito isso... o REGISTRO não pode ser mais importante do que: a prática no teu aluno... o que realmente ele tá construindo...". No enunciado-resposta é possível perceber, também, vozes que ecoam da prática docente e sinalizam "[...] um processo contínuo de desqualificação, produto da crescente regulação, tecnicidade e controle a [os professores] que se encontram submetidos [...]" (CONTRERAS, 2012, p. 51). Essa visão pode ser explicada pela abordagem ergológica, que se compromete em esclarecer sobre a atividade humana, ultrapassando o conceito de trabalho como simples execução de tarefas e cumprimento de normas. Isso posto, a atividade transforma o trabalho do professor num trabalho imprevisível.

Na próxima sequência discursiva, mais uma vez, observamos o caráter dialógico apresentado pela professora sempre chamando à cena os colegas professores. Ela mostra que não está sozinha, está num grupo social e com interesses comuns. Há entonação vibrante em referência à atuação dos professores, qual o seu papel e o compromisso com o estudante para que este não seja esquecido, como vemos em: "... o nosso papel como professor... ele é de uma responsabilidade INFINITA... nós estamos formando cidadãos... e:: cidadãos que precisam ser críticos em relação à sociedade que vivem... e a escola... pra MUITOS... MUITOS mesmo... é:

o ÚNICO local onde ele tem... essa possibilidade de vivenciar essa cidadania...". A professora valora o espaço da sala de aula, seja físico, seja virtual, como o único espaço de fala e de expressão para muitos dos estudantes no sentido de poderem usufruir de uma educação de qualidade com professores que realmente se preocupam: "ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva" (FREIRE, 2020, p. 121). Desse modo, destaca a responsabilidade ilimitada ("INFINITA") dos docentes na formação dos alunos em cidadãos responsivos e críticos.

O professor é um indivíduo fundamental no contexto escolar, não só porque leciona e ocupa uma vaga de trabalho, mas porque, segundo Freire (2020, p. 28), faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo". Como visto, recai sobre o professor a dupla jornada de ensinar e de ensinar a desenvolver a capacidade crítica perante tantas adversidades, num exercício constante de fazer uso de si por si e o uso de si pelo outro.

No terceiro recorte selecionado da Professora Entrevistada 3, percebe-se certa inquietude quanto à atuação da mantenedora, a Secretaria Estadual da Educação, posto que, no enunciado da professora, há evidências de um distanciamento desmedido entre o prescrito e as condições de sua realização: "muitas vezes a nossa mantenedora ahn: Secretaria Estadual de Educação... ela nos desafiava para que... nós cumpríssemos determinadas/ determinados conteúdos vamos dizer assim... mas MEU DEUS nós estávamos tão:::/ num momento em que... não havia como... não havia como... sabe?". Os professores renormalizam as tarefas para que possam desempenhar um bom trabalho; assim, vê-se a atividade humana que emerge dos fazeres docentes. Nessa perspectiva, vamos ao encontro do que diz Tardif (2017), já que, para o autor, "não existe uma maneira objetiva ou geral de ensinar; todo professor transpõe para a sua prática aquilo que é como pessoa" (TARDIF, 2017, p. 144-145). Posto isso, podemos entender que ensinar, nos dias atuais, pode ou não contar com atitudes inovadoras na área docente. Saber ou não lidar com as tecnologias não o faz menos professor do que aquele que domina todas as técnicas dos ambientes virtuais, aplicativos e outras tecnologias que permeiam o fazer docente.

A docente cita o início do uso do Diário on-line, ferramenta usada pelos professores em substituição ao diário de classe de papel. Já havia para os professores a prerrogativa de implantação e aprendizagem dessa ferramenta pouco antes da chegada da pandemia. Esse aplicativo tinha de ser baixado na *PlayStore* do celular, ou seja, esses eram sinais de que os professores precisavam atualizar os seus telefones para *smartphones*. Implicitamente entende-se como uma imposição do sistema. Ter a tecnologia em mãos e saber operá-la passa a ser uma

obrigatoriedade, conforme apresenta o segmento a seguir: "...a maioria dos colegas... QUANDO iniciou a pandemia... TAMBÉM teve que aprender a lidar com online... então MAIS um desafio... a plataforma... o diário online... sabe?...". No entanto, observamos, no enunciado da professora, que o "online", "a plataforma" e o "diário online" refletem e refratam os desafios de encarar o uso das tecnologias como um instrumento para a sua prática e não como algo que irá lhe substituir ou subestimar. Nesse sentido, Freire (2020, p. 110) já dizia que o professor, com capacidade para os embates da profissão e respeito às diferenças, "sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente que com que vive a presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido.".

Embora esse momento pandêmico seja estressante para o professor e a sobrecarga de trabalho o impossibilite de visualizar toda a situação gerada pela pandemia, ousamos dizer que é tempo de transformações históricas, pois entendemos aí situada a proposição da teoria bakhtiniana e a abordagem ergológica pelas quais "têm como ponto de articulação a vida: a vida da língua e a vida do trabalho (DI FANTI, 2012, p. 326) e que norteiam toda esta pesquisa. Tendo em vista o encontro dialógico da palavra da Professora Entrevistada com a palavra dos colegas que ela carrega em si, essa consciência sobre o "aprender a lidar" oportuniza que pensemos novos sentidos para a concepção desse enunciado. Dito de outro modo, os enunciados da professora e as vozes que neles ecoam, ao se encontrarem com o contexto desta pesquisa, possibilitam pensar que as ações dos professores junto às tecnologias, mesmo que abruptamente impostas, possam mudar o contexto histórico que vivemos em relação à educação. Nessa perspectiva, chamamos Schwartz (2003, p. 23), que corrobora a reflexão ao dizer que "a vida humana, em seus mais variados aspectos, é, indiscutivelmente, atravessada pela história", e, nessa concepção, entendemos que, ao desenvolver as atividades laborais em ensino remoto, o professor passa a ver, no uso de tecnologias, os instrumentos para a promoção e renovação da história da educação neste século.

No recorte 4, a professora é enfática ao enunciar que a burocracia é "cortante". Com o enunciado da Professora Entrevistada 3, podemos inferir que aparecem dramáticas de uso de si por si e pelo outro, porque a docente defende os seus alunos que estão, assim como os professores submetidos à "burocracia CORTANTE". Ou seja, esse signo ideológico mostra a outra face do trabalho do professor: a de mediar o *modus operandi* do sistema educacional e o seu aluno. Nessa arena, emerge o embate entre o professor e o sistema educacional, o que convoca a docente a agir a favor dos estudantes, enfrentando a realidade burocrática imposta.

Desse modo, compreende-se o que é proposto por Durrive (2015, p. 157), ao dizer que "o mundo real se levanta como obstáculo à intenção do agir", gerando frustrações aos docentes.

Seguindo com a análise do recorte 4, temos os seguintes enunciados "...eu fico me perguntando M. ... assim oh... que:: as pessoas que fazem a burocracia na área de educação... eu acho que elas PRECISAM vivenciar MUITO mais uma sala de aula(3s) porque::: parece que elas se afastam... elas criam... sabe?... normas... que se tu for aplicar dentro da sala de aula... não faz sentido... não faz sentido... então éh::: eu gostaria muito que o GESTORES da educação no Brasil... prestassem um pouco mais atenção no que acontece no CHÃO da sala de aula... sabe?... vamos conviver um pouco mais com as escolas... vamos conversar mais com os professores... nos ouçam... nos ouçam...". Dentro desse recorte, ao efetuar o apelo para os "gestores da educação no Brasil" conhecerem a sala de aula, é possível perceber que há um distanciamento entre a escola – o "CHÃO da sala de aula" – e o sistema que rege a educação nacional. Por essa razão, Corazza (2016, p. 143) reforça a necessidade de o sistema educacional e os documentos prescritivos, gestores e a BNCC contribuírem com o trabalho de forma profícua, "que estimule[m] processos de singularização e incorpore[m] zonas de indeterminação; ultrapasse[m] o *pathos* da verdade, para incluir o acaso e criar inovadores movimentos; diminua[m] o sintoma social das palavras calcadas, sequestre[m] a posição sacrificial dos professores."

Podemos comparar os signos ideológicos "CHÃO da sala de aula", enunciado pela professora, e *chão de fábrica* – alusão ao Taylorismo –, ao remeter à atividade realizada nas fábricas pelos operários, em "que uma vez modelada pelos outros, aqueles que devessem executá-la, 'não teriam que pensar', como disse Taylor" (SCHWARTZ, 2010, p. 38). Desse modo, na voz da professora, o signo ideológico "CHÃO de sala de aula" remete ao confronto estabelecido entre a complexidade da atividade real dos professores e as prescrições estipuladas pelo sistema educacional; assim, num jogo de palavras, compara o seu trabalho com as normas ordenadas pela fábrica e as que são renormalizadas pelos operários. Nesse sentido, compreendemos com Bakhtin (2020, p. 42) sobre a valoração das palavras, "o conteúdo da palavra sobre o objeto nunca coincide com o seu conteúdo para si mesmo". Entende-se, dessa maneira, a comparação com os operários no tocante à porção que ocupam dentro do sistema educacional brasileiro, a mais ínfima, diante da grandeza expressa pela profissão, ou seja, para o sistema que não reconhece a importância do trabalhador, os professores seriam como operários considerados pelo sistema taylorista como meros executores das tarefas e não sujeitos dialógicos, ativos e responsivos.

Os ecos que estão presentes na voz dessa professora ponderam a desvalorização do professor pelos gestores das instâncias educacionais. Percebemos que os acentos valorativos, como, por exemplo, "vamos conversar mais com os professores... nos ouçam... nos ouçam...", que constituem esse recorte, desvelam vieses do trabalho prescrito construído por agentes que estão distantes fisicamente do ambiente escolar para nortear o trabalho de professores que estão presentes cem por cento na sala de aula. Assim, a Professora Entrevistada assevera sobre a comparação feita anteriormente ao Taylorismo: "de um lado, o perito que concebe e prepara o trabalho e, de outro, o executante que o realiza, trata-se, portanto, de separar o trabalho prescrito do trabalho efetivo ou da atividade" (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 88).

A seguir, passemos para as análises do **Professor Entrevistado 4** e a análise de 2 (dois) recortes de seu enunciado-resposta relativo à pergunta 3 desta pesquisa:

Professor Entrevistado 4

Recorte 1

as minhas duas direções:... nos deixaram bem à vontade... pra nós trabalharmos (3s) é que na época estava no Ceará e no Teresa Noronha... nos deixaram/ me deixou bem/ nos deixou/ quando falam deixou... deixou todo o grupo né?... bem à vontade... não nos forçavam assim: a seguir a BNCC... não fugir muito... mas... nos deixaram mais à vontade... uma autonomia... nós tínhamos uma autonomia bem maior...

Recorte 2

Sim... sim... com a/ dessa forma nos deixou... bem mais à vontades: pra pra pode montar o plano de aula... porque nós conseguimos passar em um/... de uma forma mais leve... foi assim... a gente se sentia bem mais à vontade... [Entrevistadora] era muitas muita regras... digamos assim... e as direções nos passavam todas as normas... porém:... cada professor tinha sua a:utonomia de montar como quisesse... não fugindo do padrão... tinha sua autonomia

Conforme se observa na sequência das análises, os enunciados-resposta do Professor Entrevistado 4 foram mais pontuais em relação ao uso da BNCC, além de trazerem uma valoração mais branda quanto à atuação da equipe diretiva no gerenciamento das ações que norteiam a sala de aula. No enunciado "as minhas duas direções... nos deixaram bem à vontade"; "...bem à vontade... não nos forçavam assim: a seguir a BNCC... não fugir muito... mas... nos deixaram mais à vontade... uma autonomia... nós tínhamos uma autonomia bem maior...", percebemos que as vozes de outros professores estão presentes na voz do professor entrevistado, pois estão indicadas pelos signos ideológicos "não nos forçavam", "Nos

deixaram" e " nós tínhamos". Com isso, é preciso considerar a relação eu/outro presente na constituição do enunciado do professor, quando este menciona que seus colegas professores não se sentiram pressionados pela imposição das normas e coerções próprias quanto à formulação dos planejamentos das aulas. Ao citar "as minhas duas direções" entendemos que esse professor trabalha em duas escolas e, com isso, reflete e refrata dupla jornada laboral em casa, aumento do contingente de trabalho prescrito, preparação e adequação de aulas, duplica, também, as reuniões pedagógicas e, sabe-se que, mesmo dentro do mesmo sistema, as orientações da equipe de gestão possam ser divergentes. No entanto, revela-se tranquilo com essa rotina, mesmo que o cenário se mostre diferente do presencial.

Diante disso, a situação de entrevista, ocorrida após o período crítico da pandemia, aponta para novas realidades, ou seja, ao verbalizar sobre a atividade laboral na pandemia, está produzindo enunciados em outro contexto que já não é mais remoto, mas presencial. Portanto, não se pode (re)produzir com exatidão o contexto em que foram realizadas as atividades de linguagem e de trabalho. Para Di Fanti (2012, p. 325), as atividades de linguagem e de trabalho são plurais, constitutivamente dialógicas, e singulares, únicas, irreproduzíveis. Tal compreensão não anula a importância de o trabalho ser verbalizado; pelo contrário, a verbalização possibilita, sobretudo, a reflexão sobre a vivacidade da atividade laboral e sobre o (re)conhecimento da sua complexidade.

Na continuidade de seu dizer no recorte 2, o professor faz o uso repetitivo de "bem mais à vontade" e "autonomia", já citado no recorte anterior, acentuando e valorando a prática docente na pandemia como menos rígida. Para que se possa ficar "bem mais à vontade" e, com isso, ter "autonomia", é preciso que haja um acordo entre as partes, nesse caso professor e equipe diretiva, que reflete e refrata as condições amistosas e de valoração positiva do fazer docente desses professores por parte das direções. Ainda no recorte 2, é importante refletirmos sobre o seguinte trecho no tocante ao signo ideológico "autonomia" na voz desse professor nesse recorte: "...a gente se sentia bem mais à vontade...era muitas muita regras... digamos assim... e as direções nos passavam todas as normas... porém:... cada professor tinha sua a:utonomia de montar como quisesse... não fugindo do padrão... tinha sua autonomia...". Contreras (2012, p. 239) defende que, para ter autonomia, é preciso que os professores não sejam "reduzidos a funcionários ou a empregados obedientes", gerando uma falsa autonomia, o que parece não ser o caso desse professor, tendo em vista a valoração positiva que faz das "duas direções" (recorte 1). De maneira sutil, o professor emprega o enunciado "não fugindo do padrão", revelando certa autonomia, desde que siga o que está prescrito. Essa situação leva-nos a perceber que o professor valora como autonomia a criação da aula, a modelagem, ou seja,

como ele vai aplicar determinado conteúdo e que essa questão não lhe causa desconforto. No entanto, emprega os signos ideológicos "regras", "normas" e "padrão" para dialogar com a palavra "autonomia", e, desse diálogo, surgem embates na vida profissional, mesmo que não pareça ser o seu desejo. Há a presença das normas – repetíveis – e a dinamicidade do que está vivenciando no aqui e no agora e que se torna irrepetível em uma associação de ato ético com a atividade industriosa. Desse modo, reafirmamos a proposição da teoria bakhtiniana e a abordagem ergológica para a tessitura desta pesquisa, as quais "têm como ponto de articulação a vida: a vida da língua e a vida do trabalho (DI FANTI, 2012, p. 326).

No que diz respeito à **Síntese dos achados**, entrevendo a perspectiva analítica dos enunciados-resposta da pergunta 3, observamos que os professores trazem embates importantes sobre o seu conteúdo da questão, qual seja: *Ao desenvolver o seu trabalho, quais são as normas ou prescrições – como Leis de Diretrizes e Bases (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Plano Político Pedagógico (PPP) – que lhe orientam para o exercício da função? E quais exigências sobre elas exercem os seus gestores?* Essa questão é fundamental para explicarmos a necessidade de investirmos nos pilares teóricos desta tese: a interface pluridisciplinar apresentada pelos estudos da atividade da linguagem e atividade do trabalho. Schwartz em entrevista a Di Fanti e Barbosa (2016, p. 231) reforça que, na interlocução das teorias, "precisamos dos linguistas, mas não de todas as linguísticas [...] linguistas do enunciado, da enunciação, focalizando o uso da linguagem vinculado ao momento da atividade, ao agir no presente, aqui e agora, no momento do viver e do trabalhar".

Nessa perspectiva de estudos, entendemos os embates vivenciados no mundo do trabalho do professor. Na situação inesperada de trabalho imposta pela situação pandêmica, é possível compreender a dificuldade de manter a normalidade nos processos educativos no tocante ao cumprimento das diretrizes, presentes nos documentos que alicerçam a educação no Brasil. O trabalho docente, se for considerado pela perspectiva do cumprimento das normas, não foi realizado satisfatoriamente; no entanto, as interfaces teóricas mostram que há vida humana e trabalho, há usos de si e, portanto, renormalizações das normas.

Como vimos no decorrer dos enunciados-resposta desta questão, os professores foram norteados na opacidade das prescrições, posto que estas foram construídas visando à educação presencial e, mesmo que façam menção às tecnologias – como é o caso da BNCC –, e motivem o uso dessas tecnologias pelos professores e alunos, há o viés norteador pedagógico e não prático, que supre a demanda do momento.

Esses professores estiveram distantes das prescrições. Porém, mantiveram-se coerentes no processo de construção de suas aulas, sem se descuidar do propósito da ação docente, do

ensinar, e da importância da presença do outro nesse processo. Portanto, no decorrer da análise, percebemos, mesmo que de maneira tênue, que as atividades de linguagem e atividades de trabalho desses professores revelam um excedente de visão docente importante para, nos impasses dos usos de si, contornar situações difíceis e/ou imprevisíveis.

Dentro do que nos propusemos a analisar nesta subseção, chegamos à quarta e última questão.

Pergunta 4 e síntese dos achados

Pergunta 4 - **Há influência de outros sujeitos no desenvolvimento da prática do seu trabalho (equipe diretiva, colegas da escola, alunos, família, sociedade, governo etc.)?** A seguir, passemos para as análises da **Professora Entrevistada 1** e à análise de 2 (dois) recortes de seu enunciado-resposta relativo à questão 4 desta pesquisa:

Professora Entrevistada 1

Recorte 1

Ah... eu acredito que::: ... muitas vezes né... o nosso trabalho... ele sempre vai sofrer alguma influência... né... porque a gente não joga algo no mundo e::: isso: não vai ecoar né... e também reagir... ahn::: mas eu acredito que a gente tem... ahn:: vários Níveis... né... vários níveis de influências... eu acho ahn::: por exemplo:: algumas coisas por exemplo de diálogo com os alunos de:: fazer uma atividade... e aí eles poderiam: ... comentá ali né... quando eles no:: Sala de Aula ... eles podem mandar um recado... e aí às vezes aparecia assim... "gostei muito dessa atividade de história"... né... e aí:: tu começa a entender... "olha que legal"... né... porque aí eu penso também:: o como que eu era aluna... e muitas vezes eu gostava de algo... e não:: ... não expressava isso... pros nossos professores né... e o quanto isso foi importante para mim naquele momento... alguém dizer aquilo pra mim... né... e foi só uma aluna... mas aí a gente vai começar a pensar que "não... eu tô fazendo: ... algo certo" ( )... tá dando certo né... estou: no caminho certo...

Recorte 2

e aí também pensa: por exemplo... quando teve esse retorno né... presencial por exemplo... isso já foi uma influência do governo né... ... acho que essas influências elas estiveram sempre presentes assim... e também ahn::: principalmente a nível do governo né... eu acho que pouco foi dialogado sobre... como que as coisas aconteceriam... né... com os professores né... nenhum momento foi perguntado à escola quando que a escola poderia abrir... se a escola tinha condições de abrir... se a escola tinha... pessoas para limpá: a escola... se tinha como fazê: o rodízio... se tinha computador com distanciamento... quantos alunos iam chegar... e por isso que na escola né... às vezes eu tinha seis alunos... porque era SOmente seis alunos... que comportavam uma sala... ahn::: do tamanho das aulas da esco:la... ahn::: pra o distanciamento que era... ahn que a lei previa naquela época... no decreto estadual

Em relação à pergunta 4 desta pesquisa, a entrevistada 1 refere que sofre diversas influências, contudo na leitura do enunciado-resposta, o signo ideológico "influências" não remete a alguém especificamente, mas tudo que atravessa de alguma forma o trabalho docente: a família, a comunidade escolar, a comunidade em que vivem, o Estado, a própria sala de aula, entre outros fatores. Tais aspectos estão em interlocução com outros dois signos trazidos por ela – "ecoar" e "reagir" –, como mostra o segmento a seguir: "...o nosso trabalho... ele sempre vai sofrer alguma influência... né... porque a gente não joga algo no mundo e::: isso: não vai ecoar né... e também reagir...". Esse enunciado reforça o que a professora enuncia sobre a opinião dos estudantes em relação à postagem do conteúdo e ao teor do conteúdo que está ensinando; ela espera uma reação deles sobre isso. É possível compreender que a professora direciona a resposta da sua pergunta à influência valorativa, expressada pelo ponto de vista dos estudantes quanto à aula e como é representativo para ela saber se eles gostaram, ou seja, essa avaliação é fator fundamental para que ela (re)direcione a aula: "ahn::: mas eu acredito que a gente tem... ahn:: vários Níveis... né... vários níveis de influências...eu acho ahn::: por exemplo:: algumas coisas por exemplo de diálogo com os alunos de:: fazer uma atividade... e aí eles poderiam: ... comentá ali né... quando eles no:: Sala de Aula ... eles podem mandar um recado... e aí às vezes aparecia assim... "gostei muito dessa atividade de história"... né... e aí:: tu começa a entender... "olha que legal"... né...". Na sequência, ela vai referir a potencial interferência da palavra de seus alunos no trabalho dela, assim, valorando o signo ideológico "influência". Ainda em relação aos enunciados dos alunos, a professora vai valorar positivamente, num tom emotivo-volitivo afetivo, essas influências tidas como potentes para a condução do trabalho e os futuros agires no trabalho, pois são elementos motivadores conforme o ponto de vista da professora. Vejamos conforme ela dispõe o enunciado: "... e o quanto isso foi importante para mim naquele momento... alguém dizer aquilo pra mim... né... e foi só uma aluna... mas aí a gente vai começar a pensar que "não... eu tô fazendo: ... algo certo" ( )... tá dando certo né... estou: no caminho certo ...". Nesse trecho do enunciado-resposta, encontra-se o que Bakhtin (2011, p. 301) chama de "ativa compreensão responsiva", pois é possível dizer que o enunciado da professora na situação de entrevista não está só voltado para o objeto aula, mas "para os discursos do outro sobre o objeto" [aula].

De acordo com os enunciados dessa professora, é possível perceber que há motivação a partir das valorizações que os alunos empreendem sobre a sua aula. No enunciado-resposta, a seguir, ela elenca a direção da escola, a Secretaria da Educação e o Governo como influenciadores do seu trabalho, tendo em vista que estes vão exigir produção, pontualidade e

registros, ou seja, vozes prescritivas que, segundo a professora, ecoam no sistema escolar por meio de acentos avaliativos. Quanto aos alunos citados no recorte 1, emergem tons emotivo-volitivos reverberados por acentos apreciativos de afetividade.

No segundo recorte, a entrevistada volta a citar o governo como responsável pela volta às aulas em plena pandemia para atender àqueles estudantes que podiam frequentar a escola. Ela emite uma valoração de sentido crítico ao governo estadual sobre a maneira como foi articulada a volta às aulas presenciais para alguns estudantes, ainda na vigência da pandemia, e comenta que: "...essas influências elas estiveram sempre presentes assim...principalmente a nível do governo". A professora expõe uma dramática de si ao dizer que foi "pouco dialogado" e, além disso, nenhum momento foi perguntado à escola quando que a escola poderia abrir... se a escola tinha condições de abrir...". Ao comentar que em "nenhum momento foi perguntado à escola", ela relaciona essa problemática com a falta de espaço para o diálogo com o governo em relação ao trabalho realizado em sala de aula e no âmbito social. Essa dramática é geradora de angústia e desamparo frente àqueles que deveriam incluí-la nas discussões pertinentes ao que delega, obriga ou desobriga as normas e prescrições no espaço escolar. Segundo Di Fanti e Machado (2012, p. 26), "no meio laboral, em particular, esses sentimentos podem se potencializar, nas diversas interações com o outro (em sentido amplo) que, de algum modo, atravessa a atividade do trabalhador."

A seguir, passemos para as análises do **Professor Entrevistado 2** e a análise de 1 (um) recorte de seu enunciado-resposta relativo à questão 4 desta pesquisa:

Professor Entrevistado 2

Recorte 1

eu gosto de manter esse vínculo com os pais que a gente vai informando né?... éh: eu quero ver a resPOSta dos alunos... então:: eu por exemplo dou tema pra eles... e aí eu:: coloco no grupo... "os alunos estão levando o tema"... coisa e tal... éh... e os pais vão procurar às vezes me/ e procuram no privado para perguntar como é que está o aluno tal... então... eu vi a participação na também na pandemia... éh:: de alguns pais... de uma forma mais intensa né... mais de outros também não... vários pais ao final do ano me presentearam... agradecendo... vieram me encontrar:: vieram me agradecer:: né?... éh:: pais que iam tirar os alunos da escola/ daquela escola... não tiraram porque... "ah não vamos tirar por causa do professor de português: que deu aquela atenção especial"...

O professor, ao ser indagado sobre as influências que outros sujeitos tiveram na prática do seu trabalho, realça a presença da família do estudante como mola propulsora e motivadora,

como vemos no enunciado: “eu gosto de manter esse vínculo com os pais que a gente vai informando né?”. Nessa perspectiva, percebemos, nos enunciados em foco, a revelação de “*uso de si*”, como propõe Schwartz (2014, p. 263), e o movimento emotivo-volitivo que emerge desse ato do professor, um gesto de afeto e proximidade entre ele e as famílias. Esse gerenciamento do uso de si está implicado na necessidade de postar num canal privado de comunicação que não é *Google Sala de Aula*. De fato, ele faz *o* “uso de si por si e pelo outros” (SCHWARTZ, 2014, p. 263) ao reelaborar, adaptar e postar as atividades: “no grupo”. Em relação à questão de linguagem, considerando que esta pesquisa se debruça nas inter-relações linguagem e trabalho, o professor projeta um direcionamento para o seu discurso, ou seja, ele destina para um outro a sua aula e extrapola os limites da sua sala de aula, visto que ele posta os materiais também em grupos privados de conversa. Segundo Bakhtin (2011, p. 301), “um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu direcionamento a alguém, o seu endereçamento”, assim, entende-se que “o enunciado tem autor (e, respectivamente, expressão, do que já falamos) e destinatário”, que interferem na finalidade do discurso.

Nessa linha, percebe-se que os acentos valorativos recaem numa mão dupla, ou seja, ao motivar as famílias pelo contato – mesmo que virtualmente – o motivam a continuar desempenhando o seu trabalho, que está refletido nos enunciados a seguir: “éh: eu quero ver a resPOSta dos alunos... então:: eu por exemplo dou tema pra eles... e aí eu:: coloco no grupo... “os alunos estão levando o tema”. Nessa perspectiva, percebemos, no conjunto do enunciado, valorações alteritárias, responsáveis e responsivas. Na sequência discursiva “ver a resposta dos alunos”, concentram-se dois centros de valores, o eu e outro, ou seja, o professor e o aluno: “É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta” (BAKHTIN, 2011, p. 301).

Ao disponibilizar um canal privado para a postagem das tarefas para os estudantes e nele engendrar uma comunicação aberta e disponível num espaço de interação paralelo, o professor trabalha a favor das construções e manutenção de refrações carregadas de sentido valorativo advindas das famílias, como vemos no seguinte enunciado: “vários pais ao final do ano me presentearam... agradecendo... vieram me encontrar:: vieram me agradecer::”. Podemos observar que o enunciado reflete e refrata elogios ao trabalho do docente, demandando do outro uma ação valorativa e gerando um ponto de vista de aprovação a seu respeito. Segundo Bakhtin (2020, p. 47), “não sou que eu avalio positivamente a mim mesmo do exterior, mas exijo isso do outro, eu tomo o seu ponto de vista”, como percebemos no enunciado a seguir: “éh:: pais que iam tirar os alunos da escola/ daquela escola... não tiraram porque... “ah não vamos tirar por causa do professor de português: que deu aquela atenção especial”...”. Nessa perspectiva, a

comunicação com os pais reflete e refrata tons expressivos de satisfação ao criar um bom relacionamento e uma comunicação assertiva com as famílias. Segundo Freire (2020, p. 133), devemos "viver a abertura respeitosa aos outros [...] a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo". Com isso, percebe-se que essa ação do professor e a ótica das famílias impactam e influenciam o seu modo de agir em relação à prática docente perante o ensino. Tardif (2014, p. 169) argumenta que o ensino não deixa de ser "uma atividade entre parceiros cujas ações se definem umas em relação às outras, o que caracteriza a própria essência da situação social". Diante do exposto, entendemos que o ensino pode ser considerado de muitas maneiras, pelo tom emotivo-volitivo presentes na atividade de linguagem ou pelos usos de si na atividade de trabalho dos professores.

A seguir, passemos para as análises da **Professora Entrevistada 3** e a análise de 1 (um) recorte de seu enunciado-resposta relativo à pergunta 4 desta pesquisa:

Professora Entrevistada 3

Recorte 1

É verdade... éh::: por isso M. ... que da/ que muitas vezes nós... éh: que estamos no dia a dia da sala de aula né?... nós precisamos ser mais ouvidos... precisamos ser mais ouvidos porque::: éh: me preocupa bastante... essa burocracia que atravessa o nosso fazer docente... sabe?... todo santo dia

Esse questionamento não alterou a linha de pensamento que a entrevistada mantém no decorrer da entrevista quanto às questões anteriores, pois já havia valorado na pergunta 3 o enunciado-resposta relativo aos professores não serem ouvidos pelos órgãos competentes. Nessa entrevista, é possível, também, perceber a interlocução entre a Professora Entrevistada 3 e a pesquisadora, posto que a pesquisadora também foi professora de escola pública durante o período pandêmico.

No enunciado a seguir, a docente valora o signo ideológico "burocracia" como agente influenciador das sobrecargas de trabalho e reforça o que é imposto sob essa influência na ação docente, ao dizer "me preocupa bastante... essa burocracia que atravessa o nosso fazer docente...", o que é marcado temporalmente com a escolha do signo "... todo santo dia". Por um lado, essa influência é continua em sua profissão e acentua o valor desses signos ideológicos orientados para destacar que, diferentemente do que se espera, o trabalho do professor é destituído de autonomia em sua rotina por conta das hierarquias. Por outro lado, é temporal,

pois é incessante, ou seja, não há trabalho docente que não seja entrecruzado pela burocracia todo tempo. Nesse sentido, entendemos as invisibilidades que atravessam o trabalho do professor como parte constitutiva da atividade de trabalho, pois se refere ao fato de que os atos de trabalho não são apenas uma execução mecânica de prescrições, já que é impossível "circunscrever claramente os recursos, os atos, os espaços onde se desdobram os corpos e as almas humanas em 'todo' o trabalho, até mesmo o trabalho mercantil" (SCHWARTZ, 2011, p. 32).

Destacam-se, no enunciado-resposta, vozes políticas na educação/escola, tendo em vista que a burocracia vem dos gabinetes da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC). A existência de vozes políticas nas hierarquias escolares reflete no espaço escolar e refrata na professora, criando, o que segundo Volóchinov (2017) é o "cruzamento de interesses sociais multidirecionados nos limites de uma coletividade sígnica, isto é, a luta de classes" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 112), que exige dos professores posicionamentos políticos em relação ao governo. Com isso, surgem tensionamentos, pois "qualquer signo ideológico tem duas faces" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 113), e o signo ideológico "burocracia" está "no palco de embates sociais vivos" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 113) e presente na memória de todos como parte do quebra-cabeça político pejorativo.

Freire (2020, p. 108) afirma que a "a educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política.". O autor reforça que a política a que ele se refere não é aquela depreciativa, vista pela ação de "baderneiros", mas a política que se funda na "educabilidade mesma do ser humano". Desse modo, entendemos que a professora, ao trazer para o seu enunciado-resposta o signo ideológico "burocracia", também esteja se referindo à problematização do trabalho docente frente ao que ela faz, o trabalho real realizado e o que é problematizado – "atravessa o nosso fazer docente todo santo dia" – pelas prescrições impostas pelos gabinetes, muito mais do que embates políticos outros.

O signo ideológico "nosso" reflete e refrata toda a classe docente, que é atravessada pela "burocracia". Como afirma Volóchinov (2019, p. 316, grifo do autor), "toda palavra, falada ou pensada, não é um simples ponto de vista, mas um ponto de vista *avaliador*", pois está envolvido pelas condições socio-históricas nas quais a atividade de linguagem e a atividade de trabalho estão inseridas. Nesse sentido, as palavras, ou seja, a escolha dos signos ideológicos feita pela professora reflete a realidade vivida pelo sujeito na interação e refrata projeções ideológicas e valorativas da maneira que se insere no mundo do trabalho docente.

A seguir, passemos para as análises do **Professor Entrevistado 4** e à análise de 1 (um) recorte de seu enunciado-resposta relativo à questão 4 desta pesquisa:

Professor Entrevistado 4

Recorte 1

Bom... trabalho com os outros colegas também foram/ foi bem... diferente assim... nós trabalhávamos/ tentávamos trabalhar... com a interdisciplinaridade... foi bem: interessante... eu tentei trabalhar bastante também... com a professora... com professora de história... mas nós tínhamos assim... bastante conversas... nós conversávamos bastante antes... nós trabalhávamos... e as direções/ a direção sempre... nos dando apoio e autonomia... Sim: nós nos ajudávamos com relação a isso... e chegamos a dar aulas juntos (3s) [juntos?] juntos... então foi/ eram umas coisas bem diferentes... com o tempo que nós tínhamos era em torno de 1 hora... aí nós fazíamos: 40 minutos e 20 minutos com outro professor... pra pegar o gancho... ou usar o mesmo ví:deo... que foi apresentado... aí vem outra forma... Exato... e... e aí... nós fazíamos isso também... por qual motivo?... pra não ter desculpa do aluno... saIR de uma sala e entra em outra... então o professor pegava o mesmo Meet... nós já combiná:vamos de aumentar a carga horária do Meet... programar... pra o aluno já usar... e aí nós saíamos e o outro professor já continuava usando [Entrevistadora] NÃO... exatamente por esse motivo... nós fazíamos isso já... esse link... comentávamos “bom agora vai entrar o fulano”... o profe “oh o professor já tá pedindo para entrar lá... vamos deixar o professor entrar”... e aí nós ficávamos mais um pouco ali com ele... pra na troca já... é que nem fazia/ nós comentávamos né?... vamos fazer uma troca de período agora

No discurso desse professor, evidenciamos a forte influência do(s) outro(s) no seu trabalho, alinhando dois aspectos importantes a partir dos acentos de valor usados por ele: detalha o seu trabalho com a professora de história e informa a parceria vinda da gestão da escola. Há, nas palavras desse professor, a valoração do trabalho em equipe: “tentávamos trabalhar... com a interdisciplinaridade... eu tentei trabalhar bastante também... com a professora... com professora de história... mas nós tínhamos assim... bastante conversas... nós conversávamos bastante antes... nós trabalhávamos... e as direções/ a direção sempre... nos dando apoio e autonomia... Sim: nós nos ajudávamos com relação a isso... e chegamos a dar aulas juntos (3s) [juntos?] juntos... então foi/ eram umas coisas bem diferentes...”. Nesse relato, ele verbaliza a palavra “interdisciplinaridade”, de trocas e junções de saberes entre os componentes curriculares – História e Letras –, que não pertencem à mesma área de estudos na BNCC, pois Letras concentra a área das linguagens e História, a área de humanas. Esse enunciado nos revela uma interlocução possível entre essas áreas do conhecimento, a partir do momento em que esse professor e professora permitem essa inter-relação. Há um encontro de

palavras do outro aqui, “duas consciências estão se relacionando em um processo produtivo”, como afirma Miotello (2013, p. 9).

Além dos colegas nessa junção de consciências, ele cita as direções/a direção sempre nos dando apoio e autonomia”, que oportunizam a “autonomia” para que essa parceira se estabeleça e seja produtiva. Esse professor atribui acento de valor positivo e sinaliza a presença dos colegas e professores no trabalho remoto, ou seja, não se sente sozinho nesse processo. Na sequência das análises, o professor reforça o caráter dialógico existente entre eles e o desempenho do trabalho na rede colaborativa que formaram, a partir da parceria entre as áreas distintas: “Sim: nós nos ajudávamos com relação a isso... e chegamos a dar aulas juntos (3s) [juntos?] juntos... então foi/ eram umas coisas bem diferentes... com o tempo que nós tínhamos era em torno de 1 hora... aí nós fazíamos: 40 minutos e 20 minutos com outro professor... pra pegar o gancho... ou usar o mesmo ví:deo... que foi apresentado...”.

Nesse encontro de vozes afins, voltemos nosso olhar para o signo ideológico “autonomia”. Na inter-relação entre professores, direção e áreas de conhecimento, a “autonomia” apresenta-se como fundamental e viga-mestra do engajamento entre esses trabalhadores. O signo ideológico é encharcado pela “multiacentuação” sígnica e “esse cruzamento de acentos proporciona ao signo a capacidade de viver, de movimentar-se e desenvolver-se” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 113) no meio social que está inserido. Pela ênfase, ao validar o processo de interdisciplinaridade por meio do tom motivador percebido pelos professores quanto ao posicionamento da direção, os signos ideológicos “apoio” e “autonomia” tornam-se responsáveis pela viabilização da proposta de trabalho em equipe dos professores presente no enunciado apresentado. Nas palavras de Contreras (2012, p. 220), a autonomia só pode “ser entendida e construída em interação com ela [comunidade]” e se organiza numa “dinâmica de relação, e são as qualidades dessa relação que permitem o próprio desenvolvimento da autonomia”.

Ao observarmos os enunciados a seguir, percebemos, a partir dos acentos valorativos, a relação alteritária entre os professores na organização da aula on-line e a presença da interação social construída a partir do uso da linguagem entre os professores: “pra não ter desculpa do aluno... saIR de uma sala e entra em outra... então o professor pegava o mesmo Meet... nós já combiná:vamos de aumentar a carga horária do Meet... programar... pra o aluno já usar... e aí nós saíamos e o outro professor já continuava usando”. É possível perceber as dramáticas de usos de si a partir dos enunciados, pois há a proposição do trabalho, que vai além do prescrito, que, por sua vez, orienta ministrar a aula on-line. No entanto, é visível nos enunciados o esforço que esses professores fazem, o uso de si, para realizar a aula de forma efetiva e eficaz. Desse

modo, percebemos que há um investimento em si (saberes investidos) para adquirir os conhecimentos, que não foram adquiridos antes pela formação acadêmica. É preciso gerenciar fatos imprevisíveis, como é o caso do ERE e, a partir daí, o que decorre dele, como o uso do *Google Meet*, das plataformas digitais, mediação on-line etc. Para compreendermos, "o meio é sempre infiel" (SCHWARTZ, 2007, p. 191), ou seja, a infidelidade do meio inviabiliza que o professor apenas execute as tarefas prescritas (saberes instituídos) pela profissão em si.

Nessa perspectiva de ampliação de saberes (investidos), para manter o aluno conectado na aula, é usada uma ferramenta tecnológica representada pelo signo ideológico "link". Ao se referir a esse "link", o professor está se referindo à sala de aula que ele [o aluno] terá de acessar ou "abrir" para participar da aula: "nós fazíamos isso já... esse *link*... comentávamos "bom agora vai entrar o fulano"... o profe "oh o professor já tá pedindo para entrar lá... vamos deixar o professor entrar"... e aí nós ficávamos mais um pouco ali com ele...". Ainda, nesse enunciado, encontramos uma relação de comparação que o professor faz com a aula presencial e a tradicional troca de períodos, momento em que os professores mudam de turmas: "é que nem fazia/ nós comentávamos né?... vamos fazer uma troca de período agora". Nessa relação dialógica entre professores e estudantes, podemos compreender os enunciados que orientam o signo ideológico "troca de períodos", que se refere ao início e fim de aula e à troca de professor. Nesse enunciado, vemos a valoração atribuída à presença dos professores como uma forma de fazer os estudantes se sentirem em uma aula presencial.

No que diz respeito à **Síntese dos achados** diante dos enunciados-resposta da pergunta 4 – *Há influência de outros sujeitos no desenvolvimento da prática do seu trabalho (equipe diretiva, colegas da escola, alunos, família, sociedade, governo etc.)?* –, e dando sequência às análises, apreciaremos os entrelaçamentos presentes nos enunciados dos quatro professores entrevistados. Nessa perspectiva, percebemos tonalidades valorativas motivadoras, que são expressas pelos professores como uma influência do ponto de vista dos estudantes sobre as suas aulas e do ponto de vista das famílias sobre o seu trabalho. Esses pontos de vista emotivo-volitivos, juntamente aos da Professora Entrevistada 1 e 3, registram entonações referentes às influências do prescrito, como a burocracia que incide sobre o trabalho do professor na pandemia, e das instâncias governamentais, que dispensaram a opinião do professor ao instituir o ensino remoto.

A pergunta 4 está centrada nas relações dialógicas, no contexto de trabalho, de modo que possamos compreender que a entonação é construída a cada interação entre os sujeitos. Desse modo, seguindo Bakhtin (2010, p. 90), entendemos que "um tom emotivo-volitivo, uma valoração real, não se refere ao conteúdo enquanto tal, tomado isoladamente, mas na sua

correlação comigo, no evento singular do existir que nos engloba". A entrevistada 3, ao referir o signo ideológico "burocracia", por exemplo, o reforça como potencial influenciador do trabalho docente. Diante das burocracias, a professora desvela a preocupação com o seu fazer docente em relação aos alunos e ao propósito do seu trabalho, tendo em vista o compromisso de oferecer ao estudante um ambiente digno para que haja aprendizado e a necessidade de tempo para preparar e realizar as suas aulas, o que se contrapõe ao tempo dedicado à resolução das burocracias impostas pelo sistema.

O professor entrevistado 2 acentua valorativamente a presença e as relações estabelecidas com as famílias no contexto escolar como agente influenciador do seu trabalho, Já o entrevistado 4 relata, como fator preponderante de suas aulas, a interdisciplinaridade e as relações dialógicas entre colegas nas ações de trabalho no *Google Sala de Aula*, como ponto forte para que pudesse desenvolver satisfatoriamente as suas aulas.

Os aspectos apresentados estão centrados no propósito central dos professores: realizar o trabalho docente de maneira que o próprio professor se sinta satisfeito com os resultados. Nesse sentido, a burocracia atrapalha, enquanto a presença da família dos estudantes e da interação entre colegas, ou seja, as relações dialógicas entre as partes da comunidade escolar nesse espaço-tempo são tão importantes. São os vieses valorativos sobre os diferentes usos de si no desenvolvimento da atividade profissional e o sucessivo excedente de visão dos docentes sobre as variadas dificuldades enfrentadas que se entrelaçam e marcam o trabalho desses professores no contexto pandêmico.

Passemos à segunda subseção, correspondente à análise dos enunciados-resposta das perguntas 5 e 10 da entrevista feita aos 4 docentes. Como mencionamos na subseção anterior, após a análise de todas as respostas referente a cada uma das perguntas, será apresentada uma síntese dos achados da investigação. A mesma dinâmica será seguida no decorrer das outras análises.

3.2.2 A atividade docente em home office: o aqui e o agora do trabalho realizado em casa

Pergunta 5 e síntese dos achados

No que tange à pergunta 5 – **Para você, quais seriam os principais desafios encontrados no desenvolvimento da atividade docente via ensino remoto emergencial?** –, selecionamos 4 (quatro) recortes da Professora Entrevistada 1; 1 (um) recorte do Professor

Entrevistado 2; 3 (três) recortes da Professora Entrevistada 3; e 3 (três) recortes do Professor Entrevistado 4.

A seguir, passemos para a análise de 3 (três) recortes do enunciado-resposta da **Professora Entrevistada 1** referente à pergunta 5 desta pesquisa:

Professora Entrevistada 1

Recorte 1

[...]... acho que o mais desafiador era:: tentar construir... atividades e materiais... que pudessem DIALOGAR com a realidade desses alunos... [...] por exemplo o desafio que foi entender:: ahn::: a escassez de recursos... né... tanto da escola... quanto da... da própria... ahn:::/ os nossos às vezes os nossos/ a nossa escassez de recursos né... pensá que:: ahn::: que muitas vezes a gente quer um LIVRO... mas aí: tá lá na biblioteca da escola... e a gente não tem acesso aquilo... ahn::: né... quanto muitas vezes eu fiquei... HORAS e HORAS... procurando textos que estivessem de forma online... pra eu poder inserir nas atividades...

Recorte 2

e aí depois eu descobri que eu poderia usar:: eu pesquisei... e aí eu disse "nossa... eu vou ter que pensá um jeito de poder colocar esses textos que eu tenho... os meus livros... em uma atividade"... e aí eu descobri o tal do Google Lens... e aí eu pega:va... e digitalizar os textos dos meus livros... e: colocava nas atividades que eu fazia para eles né... então... foi desafiador pensa assim... quantos limites a gente tinha né... como a gente era limitado também em relação... AS tecnologias né... a gente também não tinha necessidade de usar: aquilo... e talvez por isso a gente não soubesse né... e pensá também o quanto eles também não... não tem né... eu pensando "nossa meus alunos não sabem um e-mail"... né?... ahn::: porque eles não tinham necessidade disso né... então acho que foi muito desafiador em relação a isso [...]

Recorte 3

... e também pensa que... muitas vezes... muitas vezes eles teriam que ler essa atividade numa telinha dum celular:... e não na telinha de um computador... né... então tudo isso... tinha que ser muito: pensado né... então também mescla:: aí... "tá muito texto"... então "vamos passar mais exercício"... "vamos passar uma coisa mais... le:ve"... né então tudo isso... só que a gente não tinha como sentí né ... a gente não sabe como que a gente vai encontrar nossos alunos...

Recorte 4

o desafiador foi essa:/ realmente essa falta de conta:to né... e::: também essa:... essa forma essa: escassez de recursos... né... porque eu tava lidando com.../ TODOS os alunos eles são diferentes né... eles são uma: pluralidade... eles são um mundo né... e nós também... eles têm a individualidade deles... eles são singulares... e pensar que... dentro dessa singularidade TAMBÉM tinha essas desigualdades né... então a questão DOS né.../ as desigualdades elas já

permeiam a escola... e também no ensino remoto não foi diferente né... porque alguns tinham acesso... ahn::: a aula remota né... aula síncrona ná... tinha minimamente um encontro comigo... quinzenalmente... e outros não tinham... né... e eu tinha que: fazer uma atividade que... que tinha que sê ahn::: boa suficiente pra... pra servir para essas duas... ahn::: realidades né... então... acho que isso foi desafiador assim... enquanto docente.

A professora entrevistada 1, ao longo dos quatro trechos que correspondem à pergunta 5, traz em seus enunciados-resposta embates referentes aos desafios enfrentados na prática diária docente, durante a pandemia, que se inter-relacionam com verbalizações emitidas nas respostas das questões anteriores. Nesse trecho, a primeira tensão que aparece está explicitada pelo signo ideológico "desafiador", que refrata a mudança na prática pedagógica com relação à preparação dos materiais de modo que pudesse atender satisfatoriamente às necessidades do aluno logo no início da transposição do ensino presencial para o ERE, como podemos comprovar no trecho: "...acho que o mais desafiador era:: tentar construir... atividades e materiais... que pudessem DIALOGAR com a realidade desses alunos...". Percebe-se, assim, que, mais uma vez, entonações que refletem e refratam a sua conduta profissional comprometida com o trabalho e com o outro, em especial com a realidade dos alunos.

A entrevistada, na resposta da pergunta 1 assim como na resposta da 4, já havia mencionado preocupação com esses estudantes, visto que os enunciados refletem e refratam a condição social em que se encontram muitos desses alunos. Ela não trata da produção de suas aulas com a indiferença de quem apenas quer cumprir a jornada de trabalho, por isso trava embates consigo mesma a fim de ofertar conteúdo significativo e consiga atender à realidade de cada estudante. De acordo com Schwartz (2003, p. 23), "se o trabalho é atravessado pela história, se nós fazemos história em toda atividade de trabalho, então, não levar em conta esta verdade nas práticas das esferas [...] é desconhecer o trabalho". Diante dessa concepção, o signo ideológico "dialogar com a realidade" é permeado por tons valorativos que refletem e refratam a consciência da professora em relação ao espaço histórico-social que os estudantes ocupam, o que gostam de ler, ouvir, vivenciar, sem negligenciar a história de vida de cada um, sem "mutilar a atividade dos homens e das mulheres que, enquanto 'fabricantes' de história re-questionam os saberes, reproduzindo em permanência novas tarefas para o conhecimento." (SCHWARTZ, 2003, p. 23).

Nesse sentido, são ouvidas, por um lado, vozes sociais que apontam para a escola pública que, no início da pandemia, estava desprovida de recursos e, por outro, vozes didático-pedagógicas que revelam uma instituição pública permeada por uma multiplicidade de "realidades". Na sequência ainda do recorte 1, em "a escassez de recursos... né... tanto da

escola... quanto da... da própria... ahn:::/ os nossos às vezes os nossos/ a nossa escassez de recursos né... pensá que:: ahn::: que muitas vezes a gente quer um LIVRO... mas aí: tá lá na biblioteca da escola... e a gente não tem acesso aquilo... ahn::: né...", observamos signos ideológicos que refletem e refratam tensões e embates relacionados à rotina quanto à preparação das aulas e à dificuldade de ter acesso aos livros que estão na biblioteca da escola devido às restrições impostas pela pandemia.

O signo ideológico "escassez de recursos", por sua vez, encaminha tonalidades expressivas que refletem e refratam embates que não condizem com as expectativas da professora quanto ao que preconiza sobre ministrar as suas aulas, assim como acentua, na sequência, a invisibilidade sobre o trabalho e as horas a mais do dia que envolve na constituição de materiais para posteriormente usar em suas aulas: "...quanto muitas vezes eu fiquei... HORAS e HORAS...procurando textos que estivessem de forma online...". Esse tempo dispensado para pesquisa de materiais reflete e refrata a escassez de materiais didáticos em casa em relação ao que se tem disponível na escola, com ênfase aos usos de si devido ao desgaste pelo tempo excedido de horas de trabalho em prol da pesquisa.

No seu discurso, há tonalidades sígnicas que versam sobre a realização de um trabalho sobretudo autônomo. Contreras (2012, p. 234) define autonomia profissional como o processo "dinâmico de definição e constituição de quem somos como profissionais, e a consciência e realidade de que esta definição e constituição não pode ser realizada senão no seio da própria realidade profissional [...]". Em outras palavras, a realidade vivida e experenciada pela professora com o ERE, os embates e os desafios frente aos fazeres e saberes, quando passa pela transposição do ensino presencial para o trabalho remoto, fortalecem a constituição de uma identidade profissional autônoma, porém reflete e refrata outros valoresm como trabalho solitário e invisível. Nos aspectos relacionados, antevemos como foi a tensa trajetória de muitos professores na pandemia, e a professora nos traz uma amostra da realidade desses profissionais que, por muitas vezes, tiveram seu esforço de trabalho posto em dúvida pela sociedade. Por essa razão, buscar esses depoimentos visa a trazer à tona situações reais de trabalho com as quais entram em embate uma parcela da sociedade que costuma criticar o trabalho dos professores. Até mesmo nas esferas governamentais, ecoam vozes que pairam sobre esses profissionais, vozes sociais indicadoras de que se estão em casa, não estão trabalhando. Percebe-se, assim, que todo "enunciado real, em um grau maior ou menor e de um modo ou de outro, concorda com algo ou nega algo" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 197).

No recorte 2, trazemos mais um trecho do enunciado-resposta que manifesta uma situação real de trabalho dos professores, não só de preparar aulas e ministrá-las, mas também

de estabelecer conexões com as novas tecnologias. A criação e a reprodução de material, a partir da inserção das tecnologias, demandaram da professora a busca de novos conhecimentos: "...e aí eu disse 'nossa... eu vou ter que pensá um jeito de poder colocar esses textos que eu tenho... os meus livros... em uma atividade'... e aí eu descobri o tal do *Google Lens*... e aí eu pega:va... e digitalizar os textos dos meus livros... e: colocava nas atividades que eu fazia para eles né...". Assim, percebemos que novos desafios nortearam o fazer docente para ofertar o conteúdo para os estudantes da melhor maneira possível.

Indo além no recorte 2, a professora valora como desafiadoras as limitações dos professores e dos estudantes quanto ao uso das tecnologias, em: "então... foi desafiador pensa assim... quantos limites a gente tinha né... como a gente era limitado também em relação... AS tecnologias né... a gente também não tinha necessidade de usar: aquilo... e talvez por isso a gente não soubesse né... e pensá também o quanto eles também não... não tem né... eu pensando "nossa meus alunos não sabem um e-mail"... né?... ahn::: porque eles não tinham necessidade disso né... então acho que foi muito desafiador em relação a isso [...]". Esse enunciado apresenta representações sígnicas valorativas que dialogam com a educação presencial, visto que a materialidade da aula presencial não exige conhecimentos tecnológicos, seja dos professores, seja dos estudantes: "a gente também não tinha necessidade de usar: aquilo...". O signo ideológico "aquilo" reflete dispositivos eletrônicos com acesso à internet e refrata o cotidiano das escolas públicas, onde não é rotina o uso das tecnologias. Essas limitações que emergem do discurso não são citadas como limitadoras da aprendizagem para esses sujeitos, mas como desafios transformadores. O viés axiológico crítico-reflexivo sobre o conhecimento e sobre o uso das tecnologias, no enunciado "a gente também não tinha necessidade de usar: aquilo... e talvez por isso a gente não soubesse né... e pensá também o quanto eles também não...", é representativo do quanto os sujeitos estavam despreparados para o ERE. Não havia necessidade do uso das tecnologias nas aulas presenciais, por isso é possível observar esse movimento abrupto entre a ausência total das tecnologias nas aulas e a obrigatoriedade do seu uso, a imersão em um universo potencialmente virtual.

Para Freire (2019, p. 51), em seu livro *À sombra desta mangueira*, "a inteligência crítica de algo implica a percepção de sua razão de ser. Ficar na pura descrição do objeto ou torcer-lhe a razão de ser ocultando a verdade em torno dele são processos alienadores". Esse pensamento de Freire (2019) permite-nos entender que é preciso transpor as barreiras limitantes do conhecimento, e não ficar à margem se lamentando. Nesse sentido, ao observarmos o enunciado "nossa meus alunos não sabem um e-mail"... né?... ahn::: porque eles não tinham necessidade disso né...", percebemos como a tecnologia "e-mail" é valorada como simples ferramenta a

partir das percepções axiológicas da professora. No segmento "não tinham necessidade disso", os signos refletem e refratam valorações indicadoras de que na escola, no ensino presencial, anterior à pandemia, os alunos não precisavam usar o correio eletrônico, algo tão simples, tendo em vista a complexidade tecnológica. No entanto, no ERE, precisam dominar, pelo menos, o básico para se moverem na plataforma de ensino, por isso faz-se necessária essa aprendizagem tecnológica. Ainda, nesse enunciado, observamos movimentos exotópicos em relação aos estudantes, posto que a professora compreende que as exigências do exercício docente, como o uso das plataformas na pandemia, distanciam-se do conhecimento de muitos dos seus alunos. Tal perspectiva reitera o fato de que "[...] cada um tem excedente de visão único, condicionado pela singularidade do lugar ocupado, que permite que se veja no outro o que ele próprio não consegue ver" (DI FANTI, 2020, p. 15-16).

No recorte 3, observamos que a professora faz observações valorativas sobre a criação dos materiais para os estudantes, que refletem e refratam a escolha de textos e atividades práticas, fazendo uma mescla de todas essas questões. Nesse relato, percebemos a preocupação da docente, até mesmo, com o tamanho da tela do celular, ao referir-se à dimensão do dispositivo móvel que, na sua apreciação valorativa, é pequeno demais para acessar às aulas e realizar os trabalhos escolares, como vemos em: "... e também pensa que... muitas vezes... muitas vezes eles teriam que ler essa atividade numa telinha dum celular:... e não na telinha de um computador... né... então tudo isso... tinha que ser muito: pensado né... então também mescla:: aí... "tá muito texto"... então "vamos passar mais exercício"... "vamos passar uma coisa mais... le:ve"... né então tudo isso... só que a gente não tinha como sentí né ... a gente não sabe como que a gente vai encontrar nossos alunos...".

Entendemos que o agir da professora nessa situação é voltado para a preocupação com o desconhecido perante muitas indagações: quem é esse estudante com quem está lidando? Quais são os seus recursos e/ou seu estado emocional? Quem assistirá a essa aula em casa com o celular? São conflitos geradores de um debate obscuro que rege o trabalho docente, pois uma opacidade se instala sobre o fazer docente na profissão: "... só que a gente não tinha como sentí né ... a gente não sabe como que a gente vai encontrar nossos alunos...". Nesse sentido, é perceptível que emerja desses embates "uma dimensão axiológica que está no próprio princípio de todo agir humano. Entre as normas antecedentes e as dimensões locais do impossível/invivível, o debate só pode ser resolvido com referência a um obscuro mundo de valores" (SCHWARTZ, 2014, p. 268). Entre o cenário idealizado do que seria trabalhar em *home office* e a experiência real de lidar com a imprevisibilidade e a insegurança, percebe-se a emergência de diferentes usos de si frente aos impasses do ERE, visto que "toda atividade

industriosa é sempre uma dramática do uso de um corpo-si" (SCHWARTZ, 2014). Vemos uma professora cercada por arbitragens que recalcula a sua rota a todo instante; não há uma previsibilidade das ações, tudo é instável e passível de "renormalizações", pois há ocorrência de "algo novo" (SCHWARTZ 2014, p. 261), o que se intensifica com a modalidade emergencial de ensino remoto.

No quarto recorte, a professora nos traz uma síntese da sua rotina permeada pelos desafios da aula via ensino remoto. Observamos, pela valoração presente em suas palavras, que ela não só ressalta desafios referidos anteriormente na entrevista, como, por exemplo, a falta de recursos, mas também convoca-nos a pensar nas desigualdades, nas (in)diferenças e nas carências de cada um: "o desafiador foi essa:/ realmente essa falta de conta:to né... e::: também essa:... essa forma essa: escassez de recursos... né... porque eu tava lidando com.../ TODOS os alunos eles são diferentes né... eles são uma: pluralidade... eles são um mundo né... e nós também... eles têm a individualidade deles... eles são singulares... e pensar que... dentro dessa singularidade TAMBÉM tinha essas desigualdades né... então a questão DOS né.../ as desigualdades elas já permeiam a escola...". Esses dizeres da professora que atribuem uma valoração aos estudantes – "TODOS os alunos eles são diferentes", "eles são uma: pluralidade... eles são um mundo né...", "eles têm a individualidade deles... eles são singulares..." – ocupam o "balaio de vozes" sobre o ERE da docente. Para Faraco (2009, p. 84), o sujeito é dialógico e constitui-se por "[...] um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrechoques [...]". Nesse entrecruzamento de vozes entre professores e alunos, o enunciado revela o mundo interior, "uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias; e em permanente movimento" (FARACO, 2009, p. 84). Assim, os signos ideológicos que constituem os enunciados da docente – "diferentes", "pluralidade", "um mundo", "individualidades" e "singulares" – são dirigidos aos estudantes, de modo que, permitem um encontro com o outro. Nesse caso, reverberam uma entonação expressiva que ressalta o reconhecimento da presença humana e diversa no contexto do ERE. Por essa atitude valorativa da professora, reitera-se que os estudantes não são meros receptores de conteúdo e, por isso, são respeitadas as especificidades das atividades que são preparadas para o formato on-line ou presencial.

Segundo Volóchinov (2019, p. 123), compreender o enunciado implica "[...] conhecer as avaliações do grupo social em questão, por mais amplo que ele seja". Nesse sentido, parece ser evidente que a professora não conhece a turma profundamente nem as suas reais necessidades. Ela faz deduções. Nessa perspectiva, diante da realidade histórica das escolas

públicas e dos desafios do ERE, percebemos que os enunciados da docente trazem um tom valorativo de cuidado e zelo em relação ao que esses alunos tem de enfrentar.

No segmento do recorte 4, quando a professora valora de forma positiva a sua presença diante desses estudantes, há uma entonação de indignação quanto ao tempo que disponibilizava para ensinar: "...tinha minimamente um encontro comigo... quinzenalmente... e outros não tinham... né...". Essa entonação valorativa reflete e refrata os possíveis resultados negativos da aprendizagem dos seus estudantes que incidirão, por sua vez, sobre os resultados do trabalho da professora, tendo em vista que o componente curricular de Língua Portuguesa abarca uma carga-horária maior do que outras áreas e, com isso, as demandas prescritivas para cada ano são mais extensas. Nesse espaço de tempo, era preciso lidar com muitas realidades: os estudantes que recebiam material de forma remota ou impressa, o conteúdo a ser oferecido e o modo de oferecer e de aprender. Contudo, a professora se refere apenas a duas realidades: "e eu tinha que: fazer uma atividade que... que tinha que sê ahn::: boa suficiente pra... pra servir para essas duas... ahn::: realidades né... então... acho que isso foi desafiador assim... enquanto docente.". A fim de compreendê-la nessa relação tensa entre o tempo e o espaço em que se dão as aulas, apoiamo-nos em Volóchinov (2019, p. 127), para compreender que toda entonação "[...] se orienta em duas direções: para o ouvinte, como cúmplice ou testemunha, e para o objeto do enunciado, como um terceiro participante vivo, o qual a entonação xinga, acaricia, aniquila ou eleva". Nesse sentido, a entonação do enunciado destacado se orienta para os alunos das aulas on-line e para os alunos que não tinham acesso a essas aulas. A professora, ao afirmar que é a "docente", compreende os desafios de seu trabalho, colocando-se como essa profissional que precisa atender a "duas realidades". Nesse enunciado, percebemos uma tensão com esse papel de docente, pois a professora explica que "tinha que fazer", ou seja, há vozes de autoridade que perpassam o seu discurso, demandando o atendimento a esses alunos, de forma tanto on-line quanto presencial (por meio dos materiais impressos).

Ao ter que lidar com a nova realidade em seu trabalho, a professora se depara com muitas mudanças, agradáveis ou não. No caso do ERE, muitos professores não estavam preparados para as mudanças repentinas. De acordo com Miotello (2018, p. 77), "ninguém está com a vida pronta, ninguém está com a vida colocada em um rumo do qual não pode escapar. A nossa vida é feita de mudanças, esteja preparado para elas.". Conforme o autor, percebemos que a vida é permeada por eventos que, a todo tempo, podem empurrar os sujeitos para a mudança de rota tal qual aconteceu com a pandemia, isto é, tudo pode se modificar de um momento para outro, sendo que "[...] essas mudanças não necessariamente são horríveis, são ruins. Ruim é quando a gente é prisioneiro dentro de um presente que aprisiona o nosso futuro

também" (MIOTELLO, p. 2017, p. 77). A partir dessa afirmação do autor, podemos compreender que as aulas presenciais nas escolas em relação ao ensino remoto emergencial causaram, por um lado, o rompimento dos "antigos" modos de ensinar e, por outro, a abertura para o vivenciamento de novas experiências na educação, sejam elas os percalços enfrentados com a preparação das aulas, sejam elas relacionadas ao desenvolvimento de novas habilidades e competências no uso das tecnologias.

A seguir, passemos para as análises do **Professor Entrevistado 2** e à análise de 1 (um) recorte de seu enunciado-resposta relativo à pergunta 5 desta pesquisa:

Professor Entrevistado 2

Recorte 1

o que foi mais forte... realmente foi o RETORNO dos alunos...esse era/ é o maior desafio... como alcanÇÁ-los né... [...] a maior frustração também... né?... de tu não conseguir... ter um retorno... a altura que tu gostaria que tivesse... e de ter né:: realmente dos alunos né... de não poder interagir... de alcançá-los... de vê quais são... as dificuldades... ou quais são os déficit que eles têm enfim... essas coisas todas são... acho que pra mim... foi o ponto PRINCIPAL... esse aí né?

Ao discorrer sobre a questão 5, que motiva a discussão sobre quais os desafios enfrentados no ERE, o Professor Entrevistado 2 acentua, no recorte selecionado, seus sentimentos e experiências acerca dos desafios enfrentados ao lecionar na pandemia. Na análise do enunciado-resposta, observamos o reflexo e a refração de signos axiológicos que se entrelaçam à atividade docente em tempos de pandemia, tais como "expectativa", "frustração", "descrédito", "reciprocidade", "preocupação", que desenham o cenário atual da profissão. Para tanto, dá ênfase ao signo "retorno", ao referir-se ao retorno dado pelos alunos frente às atividades propostas em aula. Trata-se da entrega das atividades exigida aos estudantes, ou seja, as devolutivas que os alunos devem fazer para o professor, seja para quem acessou on-line, seja para quem retirou diretamente na escola. Desse modo, o signo axiológico "retorno", presente no enunciado "...o que foi mais forte... realmente foi o RETORNO dos alunos... esse era/ é o maior desafio... como alcanÇÁ-los né... [...] a maior frustração também... né?", recebe uma entonação de certa dúvida, de incerteza, sobre a entrega desse material, pois o signo "mais forte", associado a "maior desafio" e a "maior frustração", reverbera dramáticas do uso de si do professor, que não tem garantias sobre o recebimento dessas atividades. Nessa perspectiva,

observando o enunciado-resposta do professor, entendemos que "[...] o sentido do enunciado depende da situação de produção, da orientação social ao interlocutor e da entonação, a expressividade, que organiza a escolha das palavras e a sua disposição no enunciado concreto" (HINZ; DI FANTI, 2013, p. 320), o que nos remete às valorações frente às devolutivas dos estudantes e, por consequência, à preocupação com o aprendizado dos alunos.

Ao verbalizar "como alcanÇÁ-los", o docente questiona-se sobre o que fazer para chegar até os estudantes, como ajudá-los no contexto pandêmico instaurado. Seus dizeres, para além das entregas das atividades, trazem valorações que exprimem a preocupação com o ensino, com a aprendizagem do conteúdo das aulas e com a falta de interação ("não poder interagir") para verificar "as dificuldades" e lacunas apresentadas pela turma. Por isso, é preciso que compreendamos o contexto de trabalho no qual o professor exercia a sua prática docente no período pandêmico, como aulas, materiais on-line e impressos, ausências significativas do quadro de alunos, ou seja, um cenário que se distancia muito da escola presencial. Ao ressaltar o seu ponto de vista, percebemos que o enunciado "...esse era/ é o maior desafio..." reflete e refrata que muitas das entregas não foram feitas pelos estudantes, principalmente aqueles que dependiam da família para buscar e devolver os materiais na escola, caso os alunos não acessassem as aulas on-line. Sabe-se que o contexto pandêmico acentuou as precariedades sociais de muitas famílias, sendo esse um dos motivos que podemos deduzir sobre a redução das entregas das atividades e a consequente evasão escolar que ocorreu nesse período.

Nessa situação ressaltada pelo professor, sublinha-se a entonação valorativa do signo axiológico "frustração", dada a sensação de incômodo de "não conseguir ter um retorno" dos alunos, como vemos em: "...como alcanÇÁ-los né... [...] a maior frustração também... né?... de tu não conseguir... ter um retorno... a altura que tu gostaria que tivesse... e de ter né:: realmente dos alunos né... de não poder interagir... de alcançá-los... de vê quais são... as dificuldades... ou quais são os déficit que eles têm enfim...". Observamos, nesse sentido, os signos "como alcanÇÁ-los" e "ter um retorno à altura" que refeltem e refratam o engajamento do docente na busca por resultados positivos da sua disciplina. O professor quer que os estudantes aprendam e sente-se "frustrado" por não receber um retorno de acordo com a expectativa gerada em relação ao seu empenho como professor. Para Amigues (2004, p. 48 e 49), "[...] gerir a classe, organizar o trabalho do coletivo, talvez seja para o professor não apenas uma forma de ultrapassar uma dificuldade, mas também uma fonte de prazer e de satisfação profissional". Tal perspectiva, associada ao trabalho do professor entrevistado, remete à organização das atividades e à expectativa das devolutivas; é como se o docente mensurasse e/ou avaliasse a si mesmo por meio da participação da turma. Desse modo, centra a sua atenção na turma, coletiva

e individualmente, o que revela o movimento empático de importar-se com o outro e com a ausência física desse outro.

Ao valorar suas aulas, acentuando axiologicamente as entregas como fundamentais no seu trabalho, o professor considera a devolutiva como um meio de avaliar as dificuldades de cada um e mensurar as lacunas da aprendizagem, como se observa no final do recorte: "...e de ter né:: realmente dos alunos né... de não poder interagir... de alcançá-los...de vê quais são... as dificuldades... ou quais são os déficit que eles têm enfim... essas coisas todas são... acho que pra mim... foi o ponto PRINCIPAL... esse aí né?". Ainda nesse trecho do enunciado, podemos notar o acento valorativo do signo "PRINCIPAL", que indica a centralidade da questão tratada como sendo o maior desafio quanto ao trabalho realizado via ensino remoto emergencial.

No enunciado-resposta da questão 5 desse professor, são desveladas nuances da atividade docente, posto que há a procura da compreensão responsiva diante da relação dialógica estabelecida entre pesquisado e entrevistadora, dois centros de valores em interlocução. Ao terminar o enunciado com "...esse aí né?", referindo-se ao elemento motivador dos desafios que enfrentou durante a pandemia – o "retorno" –, o professor está na expectativa da ação responsiva. A pesquisadora torna-se a interlocutora do seu relato, tendo em vista a relação dialógica estabelecida entre as duas posições assumidas, antes e durante a entrevista, além da experiência em comum no que tange à atividade profissional. No encontro dialógico entre professores, emerge a compreensão de que toda atividade gerada pelo docente, seja no dizer, seja no agir, "é orientada, sem exceções, pelo indivíduo agindo em direção aos outros, ao meio de trabalho constituído em torno do objeto desse trabalho, em sua dimensão coletiva; e em direção também a ele mesmo, aos seus saberes formais e incorporados" (FAÏTA, 2005, p. 118), e todos os atos do ser são orientados para o outro. Assim, podemos observar que o enunciado reflete e refrata o trabalho docente naquele momento, demandando do outro uma ação valorativa sobre os enunciados e gerando um ponto de vista de aprovação sobre a seleção de qual foi o seu maior desafio ao realizar a prática docente via ensino remoto emergencial. Nesse caso, "[...] já se encontra um endereçamento claro ou velado para um ouvinte em potencial, como seu partidário, testemunha simpatizante ou juiz confesso" (BAKHTIN, 2019, p. 277), pois entende-se que, ao projetar os enunciados e manter a interação com a sua interlocutora (professora, pesquisadora, estudante), ele orienta a própria construção do enunciado, levando em consideração quem é essa interlocutora, a relação de proximidade com ela e a presunção do que ela sabe sobre o assunto.

A seguir, passemos para a entrevista com a **Professora Entrevistada 3** e à análise de 3 (três) recortes de seu enunciado-resposta relativo à pergunta 5 desta pesquisa:

Professora Entrevistada 3

Recorte 1

aí o meu aluno... no ensino remoto... muitas vezes por não ter acesso... muitas vezes por não saber lidar com a plataforma... era uma relação silenciosa... sabe?... era uma relação silenciosa... eu confesso que MUITAS e MUITAS e MUITAS mensagens de INCENTIVO e aí áudios também... porque eu pensei assim "bom se eles não me ouvirem quem sabe... assim não me verem quem sabe ouvirem a minha voz"... né?... passei/ pensei N coisas M. ... N coisas sabe?... éh::: porque:: logo no início era uma relação muito silenciosa... muito silenciosa... e::: incerta... porque::: eu fiz... eu planejei todo uma aula... imaginando o que os alunos... olha só... IMAGINANDO o que os alunos poderiam fazer... porque... nesse primeiro momento... nós não tínhamos ideia de nada... nós estávamos numa areia movediça... sabe?... é aquele passinho para frente de conseguir alguma coisa mas quando tu vê... não... espera aí não deu certo... aí tu volta... cinco casas né?

Recorte 2

Uma das PALAVRAS que eu acho que norteou... o::: trabalho docente pelo menos o meu nessa pandemia foi solidariedade... sabe?... éh:::... eu me colocava muito no lugar dos colegas e principalmente dos colegas que já... tinham muitos anos de profissão... e que para eles... éh::: era tudo muito::: "ah não vou fazer porque eu não consigo"... a primeira frase... "eu não vou conseguir"... "eu não vou conseguir"... e como eu relatei dessa colega né que ela se dizia "inoperante"... olha só... um professor... com a:::nos em sala de aula
[...] ... e de comprometimento porque era uma das professoras éh::: que eu MAIS me espelho sabe?... de profissional de... ela... um dia conversando comigo ela chorando disse... "L. no meu final de profissão"/ inclusive ela se aposentou durante a pandemia.../ "Eu me sinto... inoperante" [...] inoperante?"... que conceito é esse de inoperância?... é não saber lidar com a tecnologia?... bom ninguém aprendeu/ ninguém nasceu sabendo aliás... então de alguma forma... éh::: a gente é:: desafiado todo santo dia... TODO santo dia... então... éh::: e eu aos pouqui::nhos fui tentan::do humildemente tirar essa ideia da cabeça dela... inclusive ela... eu digo que ela foi a minha inspiração para fazer o tutorial... [oh:::] ahn::: então M. éh::: foi um movimento... muito solidário... sabe?... porque::: alguns colegas CLARO... bem mais jo::vens ... foram lidando muito facilmente com as tecnologias da informação... agora alguns/ outros colegas... como eu te disse... éh::: se viram... "e agora o que que eu vou fazer?"

Recorte 3

... numa reunião pedagógica... [...] "ah mais... um professor que não sabe lidar com as mídias que não sabe lidar com plataforma ahn:: tem que mudar de profissão... e::: ai é muito fácil lidar com o Google Classroom... é muito óbvio... e aí eu pedi a palavra... [...] a palavra ÓBVIO... as pessoas precisam ter muito cuidado com essa palavra... o que é óbvio para mim... pode não ser ÓBVIO para a pessoa que está me ouvindo... então CUIDADO CUIDADO... tu dizer na frente de uma reunião pedagógica com... oitenta e cinco professores... sendo que mui::tos estavam ali porque o FILHO conseguiu acessar... porque o NETO conseguiu... sabe?... logar... porque... o

colega não conseguia... não conseguia... “aí eu só tô aqui porque o meu neto conseguiu”... “eu tô no perfil da minha filha”... tu dizer isso que... é “ÓBVIO”... “isso é uma coisa muito ÓBVIA”... tu éh:::/ isso é muito deselegante [( )] isso é muito desnecessário... isso é quase uma falta isso é... eu na minha percepção... isso é uma falta de ÉTICA... é muito mais/ vale muito mais quando... eu uno... a minha dificuldade com a tua dificuldade... e nós aprendemos juntos... ou... se eu sei lidar com a plataforma... então eu vou nas pessoas que têm dificuldade... nós construímos um saber juntos... e todos nós aprendemos juntos porque às vezes... ensinando essa pessoa... eu aprendo uma outra possibilidade dentro dessa plataforma... então aquilo me tocou MUITO sabe?... e eu lembro que quando terminô essa reunião pedagógica... eu/ me chamo muito atenção porque estávamos de câmera aberta... e o olhar desses colegas e principalmente dessa minha colega ela baixou o olhar... isso me tocou muito... e eu liguei pra ela... e ela disse... “L. eu não vou conseguir”... eu disse... “não nós vamos conseguir”... e eu lembro que foi numa sexta-feira... no sábado nos nós marcamos... uma vamos dizer “reunião” pelo WhatsApp... e por vídeo:: nós conversamos e aí a gente começou:: a... naquela semana... eu lembro que uma vez por semana nós nos encontrávamos... pra que.../ “ah essa semana qual foi a dificuldade?”... e eu vou te dizer... M. que foi uma das coisas que... assim oh...éh::: acabou me estreitando laços com esses colegas... porque eles eram de outras áreas não eram nem da área da linguagem... e::: fortaleceu também... a::: identidade dessas pessoas/ desses colegas... eles não são inoperantes... ninguém é inoperante... sabe?... todos temos dificuldades todos estamos é... não/ Paulo Freire diz nós somos seres que inacabados... por favor... sabe?... então... não existe óbvio... não existe saber tudo... existe construir todo dia... todo dia um pouquinho [...] A insensibilidade dos pares... dói mais né? [...] É como se uma vida inteira a pessoa... tivesse uma função... e do nada ela não servisse pra mais nada... isso é muito cruel... isso é muito cruel

A pergunta 5 mobiliza novamente a linha de pensamento crítico da Professora Entrevistada 3 sobre o trabalho docente na pandemia e sobre a participação e interação dos estudantes nas aulas ofertadas remotamente. A professora mantém, no decorrer da entrevista, posições valorativas já expressas sobre a conduta de colegas frente aos desafios e enfrentamentos e sobre o fato de os professores não serem ouvidos pelos órgãos competentes. Assim, na questão 5, a docente traz para a discussão pontos de vista que valoram os saberes sobre tecnologias entre colegas no ambiente de trabalho de modo que competências e habilidades vão sendo expostas à medida que o ERE vai avançando sobre o ano de 2020.

Nesta análise, percebemos que um dos primeiros desafios valorados foi a falta de comunicação com o aluno: “...no ensino remoto... muitas vezes por não ter acesso... muitas vezes por não saber lidar com a plataforma... era uma relação silenciosa... e incerta”. Para a professora, motivar a participação dos estudantes e a interação com eles, naquele momento inicial da pandemia, mostrou-se um embate desafiador e obscuro. O uso dos enunciados valorativos “...muitas vezes por não ter acesso” e “... muitas vezes por não saber lidar com a plataforma” refletem e refratam a condição social dos estudantes da escola pública, visto que situações de escassez de recursos, tais como a falta de conexão com a internet, de computadores ou aparelhos celulares, impactam o acesso às tecnologias e a experiência com elas. Nesse caso,

seguindo a perspectiva ergológica, observamos *uso de si por si e pelo outro*, pois a docente, ao definir a situação dos estudantes em não estabelecerem contato, revela as suas dramáticas frente à situação de trabalho, suas angústias e desafios, ao mesmo tempo que aponta para as relações tensas com os alunos e os colegas de ofício. Ao considerar como "uma relação silenciosa" (afirmação repetida duas vezes) e "incerta", a docente sinaliza um desapontamento pela quebra da expectativa criada em torno dos possíveis diálogos que poderiam ocorrer na plataforma. Percebe-se que havia uma relação entre ela e os estudantes, porém essa conexão era "silenciosa", sem o vínculo produtivo do diálogo e das interações as quais se espera na relação entre estudantes e professores. Essa condição valorativa da expectativa e da realidade no ensino remoto remete para a complexidade de lecionar na pandemia, refletindo e refratando a dificuldade de realizar o fazer docente. Nessa situação pandêmica, muitos estudantes foram calados pelo constrangimento de expressar-se, pela ausência em função da falta de recursos ou, ainda, pela decisão consciente da ausência voluntária. Diante disso, o professor planeja e leciona na incerteza da presença do estudante, fazendo usos de si.

Os embates pelos quais os professores passam têm sua origem bem antes da pandemia. A alteração da rotina de trabalho, modos e meios de fazer educação já estavam em debate muito antes da chegada do ensino remoto emergencial na eventicidade da pandemia. A escola já estava em transformação desde a chegada da comunicação móvel e a maneira como a internet passou a influenciar os meios de acesso à educação e ao conhecimento de modo geral. Tendo em vista as mudanças que já estavam ocorrendo, o ensino remoto estrutura-se, na pandemia, muito mais pela virtualidade do que pela entrega de atividades impressas nas escolas. Professores e estudantes não estavam preparados para a apropriação de conhecimento como mais uma característica agregada ao utilitarismo dos celulares, por exemplo. No entanto, "na sociedade atual, a comunicação é cada vez mais audiovisual e interativa e, nela, a imagem, som e movimento se complementam na constituição da mensagem", conforme afirma Oliveira (2022, p. 57), sendo impossível, de acordo com essa reflexão, desvincular a educação contemporânea do mundo da cibercultura.

A implantação abrupta do ensino remoto emergencial alicerçado pelas tecnologias foi responsável pela alteração da rotina dos planejamentos dos professores, desencadeando o a recentralização do trabalho docente frente ao aluno. Dessa maneira, o centro de valor do professor é o outro (o aluno) e não o eu (o professor\ele mesmo), por isso o desgaste; o uso de si é intensificado pela prática diária e pelo replanejamento necessário aula a aula para que possa atender cada um dos estudantes. Há constantemente o embate da renormalização da prática docente, posto que o contexto das aulas estava diretamente conectado às inquietações da

professora. Como transformá-lo para um melhor aproveitamento? A resposta é dada pela própria professora, que se desdobra para atender às especificidades do meio. Observamos esses aspectos no seguinte trecho do enunciado-resposta, no qual ela verbaliza sobre os embates no uso da imagem ou áudio: "...eu pensei assim "bom se eles não me ouvirem quem sabe... assim não me verem quem sabe ouvirem a minha voz"... né?... passei/ pensei N coisas M. ... N coisas sabe?..." . Nesse enunciado-resposta, destacamos os tons valorativos do trecho "pensei N coisas M. ... N coisas sabe?", no qual percebemos que o estudante é um centro de valor importante, e a professora se desgasta mentalmente por ele. Em seu relato, observamos que o tempo é gasto com a preparação da sua aula, pois não é qualquer aula, mas uma que atenda a todos e que seja proveitosa e significativa.

Percebemos, nos enunciados "eu fiz" e "eu planejei" ("...eu fiz... eu planejei todo uma aula..."), que, mesmo com um discurso na primeira pessoa, é para o outro que essa profissional de dedica, não para si. É o "eu" constituído pelo "outro", revelando a construção do "nós". Na verbalização valorosa dos enunciados, entende-se que o trabalho para ela não é unicamente trabalhar pela troca de salário, mas ultrapassa essa percepção. Consideremos que o trabalho é "[...] um objeto extremamente enigmático, responsável pelos investimentos inconscientes da pessoa [...]" (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 228), o que justifica, nesse caso, o fato de a professora entrevistada mobilizar outros signos já citados em outros enunciados-resposta da entrevista, aflorando a valoração ética sobre a profissão que escolheu, missões e valores agregados no decorrer da jornada profissional.

Na sequência do enunciado-resposta, a docente enfatiza o signo "IMAGINANDO", que é valorado a partir da suposição de como fazer uma aula da qual todos possam participar. Seria como acessar esses alunos e motivá-los à participação das aulas, como vemos em: "...imaginando o que os alunos... olha só... IMAGINANDO o que os alunos poderiam fazer...". Embora a professora não descarte a orientação das prescrições e das normas para refletir sobre as suas aulas e sobre o seu desenvolvimento, ela se vale, sobretudo, da sua prática diária docente, das suas vivências e das experiências adquiridas até aquele momento. Na situação pandêmica instalada, a entrevistada, como já destacado, não desconsidera o prescrito que normatiza a ação pedagógica, ocorre que o foco desse prescrito é para a prática docente presencial. O prescrito "é precioso" e, por isso, "é preciso não diabolizar a norma: para trabalhar é de fato importante ter um prescrito" (SCHWARTZ; DURRIVE, 2015, p. 79); no entanto, o cenário da pandemia exigiu muito dos professores.

Vejamos o seguinte trecho da entrevista: " porque... nesse primeiro momento... nós não tínhamos ideia de nada... nós estávamos numa areia movediça... sabe?... é aquele passinho para

frente de conseguir alguma coisa mas quando tu vê... não... espera aí não deu certo... aí tu volta... cinco casas né?". Percebemos que os profissionais do ensino desenvolveram habilidades para o desempenho da função em ambientes virtuais de trabalho. No caso da professora, a "areia movediça" reflete e refrata as diferentes possibilidades de atuação não antes experienciadas, num ritmo dinâmico de tentativas ("passinho para frente"; "cinco casas" pra trás), de modo a desenvolver competências que dessem conta da transposição metodológica do presencial para o ERE.

Desse modo, a docente destaca o lugar do sujeito-aluno no ERE, que, conforme Miotello (2018, p. 39), seguindo a teoria bakhtiniana, não é um ser mudo, o "'eu' é expressivo e falante". A sua não manifestação na sala de aula virtual deve ser acompanhada; exige a sensibilidade da professora de saber por que o estudante está calado, não interage de algum modo. As contingências provocadas pela pandemia, questões sociais e também psicológicas calam esse sujeito e, também, provocam mudanças na prática docente. Nessa perspectiva, podemos entender que os professores sofreram transformações com a passagem do presencial para o ensino remoto emergencial, não ficando indiferentes diante do trabalho inesperado. Conforme Faïta (2010, p. 180) "o dizer estrutura o fazer no espaço e no tempo. E é pela linguagem que a pessoa se constrói como sujeito de sua própria ação". Por essa razão, compreendemos que os enunciados da professora em aula se valem dos recursos que ela tem naquele momento para mobilizar os alunos e motivá-los a acessar os conteúdos e a interagir em suas aulas: "...eu confesso que MUITAS e MUITAS e MUITAS mensagens de INCENTIVO aí áudios também...". A motivação, via áudio por exemplo, é uma busca de remoção de obstáculos que, por ventura, estivessem distanciando esses estudantes do acesso às aulas. Com a isso, a docente demonstra preocupação em relação a essa ausência, não pelo número de faltas que o aluno possa somar no final do ano, mas pela ausência do si do estudante nas aulas, nas discussões. Reiterar o signo ideológico "MUITAS" como reforço das mensagens de "INCENTIVO" ao estudante reflete não só a preocupação da professora com o aluno mas também refrata o encorajamento para a sua permanência e participação nas atividades propostas. Essa dedicação da docente, mostrando o quanto era importante aquele momento de transição que ocorria na escola, remete ao uso que o professor faz de si como sujeito apoiador, motivador e obstinado no cumprimento do seu trabalho. São valorações que se juntam ao espectro da educação e axiologizam as relações dialógicas entre alunos e professores no que a teoria bakhtinana denomina de excedente de visão. A professora mantém o olhar atento ao seus alunos, como ela enxerga esses alunos, e as necessidades deles de encorajamento e incentivo enfatizam o movimento exotópico que a docente faz.

Seguindo a análise, ao pronunciar o enunciado “eu confesso”, a docente demonstra que se empenhou, fazendo além do que deveria. A entonação confessional reflete e refrata o seu trabalho no início da pandemia, pois expõe as ações efetivamente tomadas para engajar os estudantes. O signo ideológico “confessar”, no contexto em foco, evidencia a sua posição em relação à profissão e ao quanto ela se envolveu com os estudantes no ensino remoto, bem como o que fez para gerir os embates profissionais trazidos pela pandemia. Trabalhou incansavelmente, buscou recursos que foram possíveis e marcou presença no processo árduo de mostrar aos estudantes a possibilidade de continuarem os processos de aprendizagem, mesmo que estivessem em casa.

No segundo recorte do enunciado-resposta da questão 5, sinalizamos um desafio observado a partir da escolha dos signos que a professora apresenta em seus enunciados. Há um deslocamento do olhar atento sobre os estudantes para os colegas professores, principalmente aqueles que não têm conhecimento sobre educação on-line e tecnologias aplicadas à educação, e não têm um dispositivo celular adequado para o exercício profissional no ERE.

No trecho “...Uma das PALAVRAS que eu acho que norteou... o::: trabalho docente pelo menos o meu nessa pandemia foi solidariedade... sabe?... éh:::... eu me colocava muito no lugar dos colegas...”, a docente se refere às dificuldades dos colegas e ressalta, com o signo ideológico “solidariedade”, a relação que estabeleceu com eles, principalmente os que não tinham experiência. A professora entrevistada 3, mantém com os colegas um movimento empático (seguido do movimento exotópico) semelhante ao que tem com os seus alunos, fazendo uso de si pelos outros. Percebemos que não são só os estudantes que precisam de apoio, que estavam se sentindo sozinhos ou, de certa forma, abandonados no ERE. Os professores estavam na mesma situação, e a professora, com seu excedente de visão, viu no outro professor o que ele não consegue ver em si, auxiliando-o no enfrentamento das tecnologias de ensino: “...eu me colocava muito no lugar dos colegas...”. Nas palavras de Souza e Albuquerque (2012, p. 113),

> o outro ocupa o lugar da revelação daquilo que desconheço em mim e este fato, concreto e objetivo, nos enlaça em um mútuo compromisso ético. Sinto-me responsável pela criação do meu semelhante, assim como dependo dele para dar forma e sentido a minha experiência interna.

Dessa relação de empatia-exotopia com o outro, a professora entrevistada 3 entrelaça seus valores e sua singularidade no fazer docente no ERE. Em seguida, ela reforça sua posição sobre os colegas que estão há muito tempo na docência: “...e principalmente dos colegas que

já... tinham muitos anos de profissão... e que para eles... éh::: era tudo muito::: "ah não vou fazer porque eu não consigo"... a primeira frase... "eu não vou conseguir"... "eu não vou conseguir"... e como eu relatei dessa colega né que ela se dizia "inoperante"...". Ela reconhece que, diante da diversidade de colegas, cada um é singular e único. A professora se volta para aqueles que partilham a mesma profissão, refletem e refratam inquietudes, alegrias e medos, "colegas que já... tinham muitos anos de profissão...", mas que, na situação pandêmica, sentem-se incapazes de gerir o trabalho docente, mesmo tendo acumulado anos de experiência e servindo de exemplo pela competência a outros colegas.

Os enunciados revelam um jogo axiológico de signos que põe à prova a capacidade dos professores para lidar com as tecnologias: "não vou fazer porque eu não consigo...", "eu não vou conseguir" e "inoperante". O signo ideológico "inoperante" traz à tona o tempo de trabalho, as inabilidades com as novas tecnologias e a falta de mobilidade nas plataformas. Revela, assim, o modo como os docentes, por vezes, desvalorizam a experiência adquirida, posto que ensinar na pandemia ficou reduzido à capacidade de gerir e movimentar-se nas plataformas de ensino, no caso da escola pública, a plataforma *Google For Education*. Assim, percebemos, no trecho "ela disse...no meu final de profissão"/ inclusive ela se aposentou durante a pandemia.../ "Eu me sinto... inoperante" [...] inoperante?", o tom de indagação, indignação e protesto, ao também verbalizar o seguinte: "que conceito é esse de inoperância?... é não saber lidar com a tecnologia?... bom ninguém aprendeu/ ninguém nasceu sabendo...". Nesse sentido, o signo ideológico "inoperância" remete a enunciados que valoram entonações diversas, como não operar, ou seja, não funcionar, e não ter utilidade. Seguindo a professora entrevistada 3, ela mesma responde com outra pergunta a sua indagação sobre o que seria um sujeito inoperante no contexto educacional e pandêmico: "...é não saber lidar com a tecnologia?...". Essa pergunta retórica denuncia a carga valorativa despendida às tecnologias no ERE. As tecnologias digitais devem existir para ampliar as possibilidades de trabalho em sala de aula, mas não devem servir para rebaixar um profissional de educação ao ponto de se sentir humilhado, como se a educação presencial e tudo que a envolvesse fosse descartado em detrimento da educação virtual. Podemos observar, conforme Demo (2009, p. 57), que há outra forma de estar presente: "[...] presença física e virtual não se substituem, pois cada qual tem seu lugar".

Santaella (2013), por sua vez, reforça que as tecnologias digitais devem favorecer novas possibilidades, pelas quais os conhecimentos possam ser construídos e compartilhados, construindo, de forma coletiva e intuitiva, os saberes, e a capacidade de aprender e socializar o que se aprende deve ser socializado, como vemos em: "aliás... então de alguma forma... éh::: a gente é:: desafiado todo santo dia... TODO santo dia... então... éh::: e eu aos pouqui::nhos fui

tentan::do humildemente tirar essa ideia da cabeça dela... inclusive ela... eu digo que ela foi a minha inspiração para fazer o tutorial... [oh:::] ahn::: então M. éh::: foi um movimento... muito solidário... sabe?" Percebemos o quanto os enunciados escolhidos pela professora entrevistada a colocam frente ao que é proposto por Bakhtin (2010, p. 94), quando o autor se refere ao ato ético responsável, posto que não é "o conteúdo da obrigação escrita que me obriga, mas a minha assinatura colocada no final", ou seja, diante da situação específica de desvalorização da colega de trabalho, a professora entrevistada 3 reconhece eticamente a sua posição ancorada no ato de ajudar. Ela reconhece que a colega é mais velha em relação a outros colegas e, talvez por isso, precise de uma atenção maior pelo fato de não ter tido contato prévio com as tecnologias digitais. Tal atitude responsiva ativa remete-nos aos pressupostos dialógicos da teoria bakhtiniana: "compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento" (BAHKTIN, 2010, p. 66). Desse modo, entende-se que a entrevistada toma posição frente à colega, e percebe seu dever em relação a ela, agindo responsavelmente na situação laboral do ERE. Nesse contexto de trabalho, há diferentes saberes em jogo; dentre eles, há os docentes mais jovens que já lidavam de modo mais fluente com as tecnologias digitais: "...porque::: alguns colegas CLARO... bem mais jo::vens ... foram lidando muito facilmente com as tecnologias da informação...". Nesse enunciado, a professora enfatiza o signo ideológico "CLARO" no sentido de destacar a diferença de idade entre os professores, seus colegas, valorando o enunciado "bem mais jovens", o que implica diretamente no domínio das tecnologias. Essas tensões vividas pelos docentes remetem às palavras de Levy (1996, p. 5), segundo as quais "o problema da semente, por exemplo, é fazer brotar uma árvore". Logo, diante dos embates enfrentados pelos professores quanto ao conhecimento sobre tecnologias, competências e habilidades, entende-se que mudanças ocorreram, e adaptações foram necessárias para poder fluir o sistema educacional no país durante a pandemia. Brota, então, das paredes da sala de aula virtual, uma visão sobre educação do aqui e agora que avança sobre as transformações sociais de toda a comunidade escolar.

O contexto pandêmico oferece dois caminhos, com diferentes graus de aderência, a quem educa: a estagnação ou a evolução. Por isso, ainda nesse recorte analisado, não poderíamos deixar de observar o enunciado proferido como indagação final: "e agora o que que eu vou fazer?". Esse enunciado, particularmente, relaciona-se com a perplexidade da profissão de professor na pandemia, pois remete ao início da pandemia, tempo em que só havia dúvidas e medo. Essa pergunta perpassou a mente de milhares de professores, uma vez que se relaciona à transposição de todo o planejamento para o ambiente virtual, ou seja, ministrar os conteúdos

de forma que sejam bem compreendidos, comunicar-se e manter ativa a frequência dos estudantes, criar métodos eficazes para ofertar as aulas a partir de conhecimentos rasos sobre produção de conteúdos on-line, entre outros embates vividos pelos profissionais.

A partir dos enunciados em pauta, percebemos a preocupação centrada na mobilidade tecnológica. No entanto, a discussão sobre as tecnologias, embora não fosse foco das escolas públicas em geral, já vinha sendo discutida antecipadamente ao contexto pandêmico por Demo (2009, p. 70), que explica e abranda esse momento estressante pelo qual passaram os educadores: "[...] em ambientes virtuais não precisamos de quem dê aula, mas que oriente e avalie, acompanhe e motive, dialogue e questione [os estudantes]". No meio do caos das exigências tecnológicas exigidas pelo ERE, era preciso compreender que os professores não necessitavam despedaçar-se, sofrer e até antecipar aposentadorias para se refugiar do virtual.

A seguir, passemos para as análises do **Professor Entrevistado 4** e a análise de 3 (três) recortes de seu enunciado-resposta relativo à questão 5 desta pesquisa:

Professor Entrevistado 4

Recorte 1

Meu maior desafio foi a internet... foi me conectar... foi be:m complicado... eu não sou muito tecnológico... eu não vou... eu não vou te mentir... eu apanhei dema:is ...com essa tecnologia... ma:s:... consegui fluí... eu brincava com meus alunos... "vamos compartilhar?"... "bom... mas eu acho que vou ficar com cinco minutos" ( ) "bom gente... como é que eu faço pra compartilhar agora?"... "vamo lá... vamo nos ajudar"... eles davam risada... tinha uns pra lá... "vai lá na flechinha"... "vai aqui" [...]... eles riam... demais de mim... porque eu gostava muito de compartilhar vídeos... sempre pegava algum assunto atual... nós sempre trabalhamos com assuntos atuais... para discutirmos... e aí sim as atividades... e aí eu falava... "bom vamos assistir um vídeo de cinco dez minutos"... quando acabava um vídeo eu voltava... e aí começava a comentar sobre o vídeo?... eles comentavam... "professor... tá desligado o microfone"... ( ) mas dire:to dire:to me acontecia isso... [...]

Recorte 2

[...] como é que eu faço para aceitar como... quando entra com um e-mail diferente?... então foi... foi uma aprendiza/ nós aprendemos juntos... eu sempre comentava isso... "gente... nós vamos aprender juntos"... "esse é/ eu não sei mais ( ) quanto que vocês"... "aqui há... então essa tecnologia:a que vocês dominam muito mais do que eu:"... "vamo fazendo junto" (2s) "vão me auxiliando... que eu/ o prof programou a aula... mas... vocês vão ajuda me ajuda nessa parte de tecnologia... de... pegar... de compartilhar... de aumentar... fonte... como para como passa"

Recorte 3

... vira e mexe eu usava muito o:: YouTube né?... e aí eu já deixava a minha aula programada hoje... eu já fazia... BEM antes... eu sempre trabalhei/ entrava assim... no sexto sétimo oitavo e nono... então eu já deixava as janelas aberta... pra compartilhar os vídeos... vira e me:xe... clicava na janela errada... ai eu ia pra começa... "gente só um pouquinho"... "não é esse vídeo"... "é um outro" (2s) mas eles foram super compreensivos... esta é uma parte que eu gostaria de comentar contigo.... eles foram MUITO... quem participo... os alunos que:: participavam... sem:pre foram bem participativos... e COMPREENSÍVEL com essa parte... não só comigo... como tem professor mais: com mais experiência... também... eles tinham paciên:cia... assim... eu brincava... mas... sempre sempre nos auxiliando... isso aí eu não não tenho o que... reclamar deles...

O professor entrevistado 4 trouxe em seus enunciados um repertório de signos ideológicos que refletem e refratam a sua trajetória profissional frente aos principais desafios encontrados no desenvolvimento da atividade docente via ensino remoto emergencial. Logo no início de suas verbalizações, esclarece-nos como foram as primeiras aulas ministradas em casa. Cita, primeiramente, a operacionalização das atividades no computador, ao enfatizar a falta de conhecimento e de habilidades para manejar tarefas aparentemente básicas, como se observa nos enunciados dos recortes 1, 2 e 3. Nesses recortes, observamos quão complexos são esses manuseios para quem não tem a familiaridade diária em fazer videochamadas, postar e repostar materiais em plataformas de ensino, especificamente, entre outras atividades. Como afirma Coscarelli (2022, p. 05), "lidar com esses ambientes demanda diversas habilidades de navegação, de compreensão, de produção, e envolve sempre responsabilidade e senso crítico [...]". E, ainda nas palavras da autora, nos deparamos com duas verdades, diversidade de possibilidades para uso e a formação dos professores: "As possibilidades são muitas, mas nem sempre os professores recebem formação para isso". Nessa linha, sabe-se que as tecnologias estavam lentamente chegando à escola pública, contudo percebemos que demandaria algum tempo para se consolidar e ser absorvido por toda a comunidade escolar em poucos dias.

Na escolha do enunciado "eu não sou muito tecnológico...", o docente declara que não tem habilidades no manuseio das tecnologias que estão presentes nas materialidades digitais que o computador ou o dispositivo móvel oferecem. Esse enunciado do professor 4 dialoga com a indagação trazida nos enunciados da professora 3: "e o que é que vou fazer agora? Ambos os enunciados se entrecruzam, entrelaçam vozes sociais que perpassam os dizeres dos docentes e exigem respostas do professor sobre o uso das tecnologias. De modo a compreender esses sentimentos que afloram desses enunciados como "inoperantes", tal como citado pela professora entrevistada 3, recorremos, mais uma vez, às palavras de Demo (2009, p. 70) quanto ao exercício real da docência: "O professor, longe de pretender saber tudo [...]orquestra habilidades, compõe interesses, lidera processos, ativa dinâmicas.". Apesar de ser um momento

preocupante para as demandas da educação em que muitos educadores repensaram as suas escolhas e foram expostos na vitrine, mostrando fragilidades, também foi um espaço-tempo de fortalecimento, aprendizado e de valorização das próprias habilidades e capacidades, com isso, da própria identidade profissional.

Saindo da aula convencional, a aula presencial, o docente passa a acentuar essa nova demanda como "tecnológica", ou seja, os signos que constituem o ambiente escolar passaram a receber tonalidades valorativas que remetem à virtualização. Assim, o professor se diferencia "[...] contrariamente ao possível, estático e já constituído, o virtual é como um complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento [...]"(LEVY, 1996, p. 5). Nessa problemática, tal qual definiu Levy (1996) sobre o virtual, é que se encontram os professores que não têm as habilidades dos "mais jovens", como enfatizou a entrevistada 3. Nos recortes 2 e 3 do professor entrevistado 4, são revelados os usos de si por si e pelo outro, o desgaste que a atividade de lecionar mediada pelas tecnologias causa a esse professor. Schwartz (2007, p. 197, grifo do autor), chama de "*dramática"* todo problema que surge na atividade de trabalho. No caso do professor, este vive uma dramática do uso de si pelo outro no trabalho, ao precisar ressignificar conhecimento e reelaborar estratégias para concretizar as suas aulas. No entanto, a aula não pode ser só amparada por tecnologias, Lemov (2011, p. 84) afirma que "planejar o que seus alunos vão fazer em cada etapa da aula é tão importante quanto planejar o que você vai fazer e dizer". Essa concepção de Lemov (2011) implica em dizermos que, embora o uso das tecnologias se faça necessário, não é possível organizar uma aula na qual o professor mostre com excelência a sua competência tecnológica, mas não saiba como aplicar o conteúdo.

Vejamos os trechos selecionados do professor 4 (referentes à pergunta 5): "Meu maior foi a internet... foi me conectar... foi be:m complicado... eu não sou muito tecnológico... eu não vou... eu não vou te mentir... eu apanhei dema:is ...com essa tecnologia..." (recorte 1) e "...e aí começava a comentar sobre o vídeo?... eles comentavam... "professor... tá desligado o microfone"... ( ) mas dire:to dire:to me acontecia isso... [...]" (recorte 2). Em ambos os recortes, o professor acentua axiologicamente os enunciados que expressam o seu ponto de vista sobre o próprio conhecimento acerca das tecnologias, como "...me conectar... foi bem complicado", "... eu não vou mentir, eu apanhei demais" e "dire:to dire:to me acontecia isso". Esses enunciados dialogam com a sua experiência de trabalho no âmbito escolar presencial e trazem um juízo de valor sobre si mesmo ("me conectar foi bem complicado", "eu não sou muito tecnológico"), "eu não vou mentir, eu apanhei demais"). Tais signos ideológicos, que remetem à inabilidade e às dificuldades encontradas para desempenhar as atividades na aula virtual, revelam usos de si

por si e pelo outro, pois a atividade industriosa de dar aulas mediadas pelas tecnologias, nas condições de aprendente. Nesse sentido, observa Dejours (1999, p. 103), que "trabalhar é não apenas ter uma atividade, mas também viver: viver a experiência da pressão, viver em comum, enfrentar a resistência do real, construir o sentido do trabalho, da situação e do sofrimento." A concepção de Dejours (1999) leva-nos a refletir sobre o embate de ser aprendente do meio pelo qual o conhecimento deva ser transmitido, a plataforma *Google Classroom*, assim, considerando o contexto emergencial, desgasta e abala esse profissional.

Percebemos, no trecho "[...] como é que eu faço para aceitar como... quando entra com um e-mail diferente?...", um professor que se questiona sobre como proceder para aceitar estudantes que tentam acessar a plataforma sem o e-mail de domínio, considerando que os estudantes da escola pública precisavam cadastrar um e-mail exclusivo para uso no *Google* Sala de Aula. Assim, o acesso através de seus e-mails particulares ou de familiares trazia incertezas ao professor que estava gerenciando a aula naquele momento. O e-mail fora do domínio poderia ser ou não de estudantes da escola. Ao aceitar o ingresso, poderia estar dando acesso a pessoas desconhecidas; então, tinha que ser assertivo em duas frentes: saber dar o acesso e saber a quem estava dando esse acesso. Não há experiência para tal atitude, tudo é novo para esse professor. No trecho analisado, ele não nos esclarece como faz para aceitar, só nos deixa a indagação. Por isso, elenca alguns de seus embates, usos de si, contudo valora que cada embate é um aprendizado para ele. Diante disso, pelos enunciados e suas escolhas sígnicas, vamos percorrendo sua trajetória profissional, sua formação prática e como foi se constituindo como professor no contexto pandêmico.

Observemos o recorte 3, quando o professor afirma: "...eu usava muito o:: YouTube né?... e aí eu já deixava a minha aula programada hoje... eu já fazia... BEM antes... eu sempre trabalhei/ entrava assim... no sexto sétimo oitavo e nono... então eu já deixava as janelas aberta... pra compartilhar os vídeos... vira e me:xe... clicava na janela errada... ai eu ia pra começa... "gente só um pouquinho"... "não é esse vídeo"... "é um outro" (2s)". Os trechos apresentados mostram uma relação muito íntima com seus aprendizados nesse período, leva em conta seus valores, saberes e experiências, que, como entende a abordagem ergológica, associa-se ao agir ativamente, fazendo uso de si por si pelo outro. Ao deixar os vídeos selecionados para as aulas, o docente nos dá indícios de que a cada aula adquire habilidades novas, mesmo que se engane ao clicar nas janelas em que os vídeos estão previamente selecionados. A ação de selecioná-los e deixá-los organizados de modo a dinamizar a sua aula mostra o crescimento potencial desse professor, sendo questionável a atribuição da valoração de não ser "muito tecnológico". Pode-

se entender que essas experiências educativas são constitutivas desse sujeito que atua no formato de ensino remoto.

Para Demo (2009, p. 70), o professor, quanto às suas atribuições em sala de aula, "não facilita, encurta, rebaixa. Ao contrário, eleva os desafios, sempre". Seja em aula presencial ou virtual, o docente não se retrai por não ter a habilidade nata de seus estudantes, enfrenta a dialética do acertar-errar, que está ancorada na humildade de aprender com aqueles os quais deveria ensinar. E aprendeu.

Observamos os acentos valorativos presentes no seguinte trecho do recorte 3: "...mas eles foram super compreensivos... esta é uma parte que eu gostaria de comentar contigo.... eles foram MUITO... quem participo... os alunos que:: participavam... sem:pre foram bem participativos... e COMPREENSÍVEL com essa parte... não só comigo... como tem professor mais: com mais experiência... também... eles tinham paciên:cia... assim... eu brincava... mas... sempre sempre nos auxiliando... isso aí eu não não tenho o que... reclamar deles...". Nesse enunciado-resposta, o professor ressalta a importância do engajamento dos estudantes, o quanto eles foram "compreensíveis", "tinham muita paciência" e "sempre sempre auxiliando". São empregados signos ideológicos geralmente atribuídos pelos estudantes aos professores, refratando o caráter de compreensão e companheirismo entre eles, pois há um tom valorativo amistoso nos enunciados do professor ao descrever os momentos pelos quais passou. Desse modo, reforça o caráter dialógico existente entre eles e o desempenho do trabalho na plataforma de ensino. Há uma renormalização da atividade que aponta para o fato de os professores serem auxiliados pelos estudantes. Com isso, invertem-se valores. O trabalho docente exercido em "[...] coletividade tem a consequência de transformar as ações do professor em interações com um grupo em que os alunos interagem entre si" (TARDIFF; LESSARD, 2014, p. 69). Desse modo, o caráter dialógico pelo qual esse professor conduziu as interações com os seus estudantes é fundamental para que entendamos que o ERE não só transpôs a aula presencial para o ambiente virtual, em um contexto de crise sanitária e distanciamento social, mas potencializou a colaboração e cooperação entre professores e alunos.

Os enunciados são ainda valorados pelo signo ideológico "MUITO", a partir do qual o professor se mostra grato ao que os alunos fizeram por ele e seus colegas de trabalho, uma vez que esse signo acentua o engajamento, a reciprocidade e o caráter alteritário presente nesse enunciado. Esse é o ponto de vista do professor quanto aos seus estudantes, de modo que possamos contemplar o mundo interior dos sujeitos como "uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonância e dissonância; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir" (FARACO, 2010, p. 84). Podemos entender

que os estudantes aliviaram o peso das dramáticas de usos de si desse professor. Tornaram mais leve o fazer docente nesse ambiente não familiarizado de ensino. Para isso, foi preciso agir mutuamente, solicitar e receber ajuda, como vemos na seleção de enunciados de um trecho do recorte 2: "...essa tecnologia:a que vocês dominam muito mais do que eu:"... "vamo fazendo junto" (2s) "vão me auxiliando... que eu/ o prof programou a aula... mas... vocês vão ajuda me ajuda nessa parte de tecnologia... de... pegar... de compartilhar... de aumentar... fonte... como para como passa". Essa interação sinaliza, por meio da escolha desses enunciados, que o professor entrevistado 4 não se abstém em dizer que não domina o ambiente virtual tampouco as tecnologias e sente-se feliz ao verbalizar para a pesquisadora essa sua condição de aprendente. Suas palavras nascem do viés alteritário e empático, criado nesse espaço. Com isso, a escolha dos signos ideológicos que formam esse enunciado tem força na comunidade escolar, posto que não é exclusiva desse professor a falta de habilidade com as tecnologias, ou seja, outras vozes docentes se juntam a esse professor.

Há embates, tendo em vista que outros docentes dominam as tecnologias e não agem empaticamente com os seus próprios colegas, como vimos, anteriormente, nos enunciados pertencentes ao recorte 3 da professora entrevistada 3. Como os pontos de vistas e opiniões são singulares, cada sujeito quando enuncia está centrado no embate dentro da sua perspectiva, e é desse lugar que ele emitirá seus juízos de valores. Nessa direção, de acordo com Volóchinov (2017, p. 140), "[...] toda palavra é um pequeno palco em que as ênfases sociais multiderecionadas se confrontam e entram em embate". Assim, em todo enunciado há, com diferentes graus de adesão, aproximações e distanciamentos com outros pontos de vista. As aproximações podem ser observadas pelo coro de apoio: "[a] entonação criativamente produtiva, segura e rica é possível apenas com base num 'coro de apoio' pressuposto" (VOLÓCHINOV, 2019, p. 124). Nesse sentido, as palavras do professor entrevistado 4, recebem uma entonação expressiva que revela o coro de apoio encontrado nos alunos, o amparo que buscou com os estudantes a fim de que suas aulas pudessem prosseguir. A partir do que seria uma experiência problemática para o docente, ele renormaliza, ou seja, reorganiza as suas ações, de modo que o relato sobre o trabalho no ERE traz palavras de aceitação e acolhimento das sugestões e orientações dos alunos.

O professor entrevistado 4 faz questão de mostrar o movimento empático com seus estudantes, pois ambos vivem uma relação alteritária, e essa relação abre espaço para um debate de normas e valores. Nessa inter-relação entre alunos e professores, ocorrem as renormalizações, isto é, o professor é instruído pelo alunos, e estes o conduzem. Não é mais a figura tradicional do mestre que os guia. Estão todos no mesmo patamar, mesmo que

provisoriamente, cada um têm o seu conhecimento: "vamo lá... vamo nos ajudar"... eles davam risada... tinha uns pra lá... "vai lá na flechinha"... "vai aqui" [...]... eles riam... demais de mim..." e "professor... tá desligado o microfone"...". Assim, ao incorporar os aprendizados adquiridos conjuntamente com seus alunos à sua rotina diária de trabalho, o docente começa a ressignificar os recursos e instrumentos digitais que têm ao dispor. Nessa perspectiva de trabalho em interação, em que há a união de forças e de saberes, "compreendemos, a partir dessa experiência, o quanto é viável aprender em uma prática dialógica e emancipadora pautada na parceria entre muitos, assim como no trabalho coletivo e colaborativo" (CARMO; BRAGA; APOEMA, 2022, p. 171).

Diante desse cenário, o trabalho realizado em conjunto, alunos e professores, extrapola o momento do período de aula e potencializa saberes, habilidades e competências para além do espaço-tempo do ERE já existentes. Di Fanti (2012, p. 326) explica a importância de se "[...] observar o que não é visível no trabalho real. Na tensão entre o refletir e o refratar, no jogo entre o dito e o não dito, as relações dialógicas instauradas proporcionam abertura para o debate e produção de conhecimento". Por essa razão, mais uma vez, ressaltamos a importância de vincularmos esta tese aos estudos da linguagem e do trabalho, entendendo, conforme cita a autora, que a verbalização dos enunciados dos professores não só mostram as realidades vividas, mas apontam para outros sentidos que, por conseguinte, nos fazem perceber que sabemos muito mais do que julgamos sobre dada realidade. De modo muito singular, as tecnologias se entrelaçam à vida profissional docente e, imbricadas no ERE com ou sem a permissão docente, permanecerão ativas nas memórias dos estudantes e professores que as deixaram fluir, diferentemente daqueles que não se permitiram aprender. A estes coube a frustração, a insegurança e, muitas vezes, a desistência de fazer bem feito o seu trabalho ou da própria profissão.

No que tange à **Síntese dos achados**, dando sequência às análises, apreciaremos os entrelaçamentos presentes nos enunciados-resposta dos quatro professores entrevistados e os devidos recortes que fizemos de acordo com a pergunta 5: *Para você, quais seriam os principais desafios encontrados no desenvolvimento da atividade docente via ensino remoto emergencial?*

Esses entrelaçamentos possibilitaram-nos observar valorações muito semelhantes às que apontamos em perguntas anteriores, como, por exemplo, as valorações dos professores sobre a atividade docente marcada pelo uso das tecnologias no acesso às aulas no que tange à falta de recursos ou habilidade para manuseá-las, à falta de comunicação com os estudantes, ao excedente de visão em relação aos alunos e aos colegas professores, às observações sobre a preparação e adaptação de materiais para as aulas on-line, às preocupações quanto ao

aprendizado a partir do que estão recebendo para estudar, ao fato de os estudantes não entregarem as atividades para correção e mensuração do conhecimento, à condição social dos estudantes, enfim, a todos os desafios enfrentados pelos professores no seu trabalho com o ERE.

Um dos pontos que podemos ressaltar nesta síntese é o excedente de visão que aparece recorrentemente nos enunciados docentes. A professora entrevistada 3 enfatiza gestos que contribuíram com uma colega de trabalho que não tinha domínio no uso das tecnologias. Essa mesma professora desvela, em seus enunciados, colocar-se no lugar dos estudantes para poder construir uma aula que atenda a esses estudantes diante de suas realidades sociais. Dialogando com ela está a professora entrevistada 1, que observa em seu trabalho e valora, de maneira significativa, o seu cuidado com a preparação dos materiais, visto que reconhece as necessidades de atender a esses estudantes olhando para as suas diversas realidades.

É preciso compreender que os professores dedicam muitas horas do seu dia para a construção das aulas, de modo que possam atender a cada estudante/turma dentro das suas especificidades. Nesse sentido, ressaltamos o professor entrevistado 4, que expõe a condição inábil com as tecnologias e abre espaço para que os estudantes o ajudem durante as aulas. Esse professor, mesmo não tendo conhecimento profundo no uso das ferramentas on-line, investe em aulas que possam dialogar com vídeos e músicas, investindo horas do seu tempo em busca de materiais adequados.

Quanto aos recursos e materiais, ficou evidente, no discurso do professor entrevistado 3, a frustração em relação ao trabalho docente na plataforma de ensino, pois observamos os embates desse professor com os ajustes das aulas presenciais para as aulas on-line, ou seja, as adaptações do planejamento. Outras condições também são fatores de frustração como as devolutivas dos estudantes, visto que as suas aulas são viabilizadas exclusivamente pelo conteúdo a ser cumprido.

Nesse sentido, percebe-se, mais uma vez, o excedente de visão dos professores, que, em todas as situações de interação com o outro, mostram preocupação com questões sociais, educacionais, saúde, uso das tecnologias, aprendizado, entre outras. Essas preocupações nos evidenciam as facetas do invisível do trabalho docente no ERE e, consequentemente, das dramáticas de usos de si nos embates empreendidos pelos professores.

A seguir, passemos para as análises referentes à décima e última pergunta com vistas a compreender como o professor avalia os relacionamentos interpessoais em situação de trabalho *home office*[15].

Pergunta 10 e síntese dos achados

No que tange à pergunta 10 – **Como você avalia seu relacionamento interpessoal, no lar, durante a pandemia? Você é apoiado ou sofre pressões quanto à atuação no home office?** –, selecionamos 4 (quatro) recortes da Professora Entrevistada 1; 2 (dois) recortes do Professor Entrevistado 2; 4 (quatro) recortes da Professora Entrevistada 3; e 2 (dois) recortes do Professor Entrevistado 4.

A seguir, passemos para a análise de 4 (quatro) recortes do enunciado-resposta da **Professora Entrevistada 1** referente à pergunta 10 desta pesquisa:

<u>Professora Entrevistada 1</u>

Recorte 1

eu moro com os meus pais né... então eu tive... o tempo que eu tive... também foi mais voltado para o trabalho... né... mas TAMBÉM né... em contrapartida... ahn::: quando a gente está em casa... a gente não sabe o momento de parar... né... porque a gente: tá ali... a gente tá no... no pique né... de fazer atividades... aí eu sento... faço uma atividade... eu faço outra atividade... e já penso numa outra atividade... que eu posso dá na próxima semana... e eu ficava horas e horas né... [...] alguém falava... "acho que já... né... já tá ok né"... ahn::: "acho que já deu por hoje né"... e aí a tua cabeça também vai pensando várias coisas... e aí chega um momento quando a gente deixa:... né... as telas... aí tu vê o quanto tá cansada né... quanto tem uma exaustão de estar neste/ sentada...

Recorte 2

é diferente a gente dá aula... presencial... também por conta disso... nosso corpo ele não está condicionado a estar só sempre sentado né... a gente tá... quando a gente tá dando aula online... quando a gente tá no remoto... a gente tem uma condição física de estar sempre sentado... e em frente a uma tela né... ahn::: em concentrado em algo né... e acho que isso... ahn::: agora eu percebo que:: ... que isso... que... que de alguma forma afetou a minha qualidade de vida né... minha::/ fisicamente né... estar SÓ sentada... trabalhar SOMENTE sentada... e:: na frente de um

[15] Conforme explicado nos procedimentos metodológicos da pesquisa, das 10 questões respondidas pelos professores, foram analisadas 6 delas: 1, 2, 3, 4, 5 e 10. As questões 6, 7, 8 e 9 não foram analisadas devido à semelhança das respostas com as demais questões, não impactando, portanto, nos resultados da pesquisa.

computador:: ... ou na frente de um celular:: ... ou... ou procurando alguma atividade... algum tex:to

Recorte 3

então acho que... que:: o trabalho... afetou.. assim.. muitas vezes né... de saber o lugar né... ou então pensar por exemplo... ahn::: ... às vezes nem por estar trabalhando... mas se punir:: porque eu estou em casa... e era o meu horário de trabalho... e eu precisava estar trabalhando... né... que é:: um pensamen:to também:: capitalista... enfim... da sociedade de estar sempre nessa necessidade de estar produzindo o tempo TODO né... então se eu não estou produzindo essas.../ todo esse tempo né... que é:: destinado para eu... ahn::: criar atividade: ... desenvolver atividade: ... e avaliar atividades enfim... ahn::: eu não ESTOU... ahn::: sendo uma boa professora... né... então acho que esse pensamento vinha muito né... e também a:: ... também a pressão... e o medo de fracassar né... de pensar que:: ... que:: ... se eu não fizer o suficiente eu VOU.../ não VAI dar certo né... eu vou fracassar... no que eu tô::.../ na minha empreitada...

Recorte 4

...foi importante ter o trabalho... mas também era importante dar limites para esse trabalho... e não se punir... né... não estar trabalhando o tempo todo né... porque nem sempre eu estava BEM né... para estar trabalhando né... ahn::: então também pensar:: na qualidade de trabalho que ia ser feito né... a partir de uma pessoa que também não estar bem... então eu acho que::: isso assim:: foi fundamental assim... poder:: criar limites... e também ser mais compreensiva comigo mesmo... né... e nesse momento que a gente tá pedindo tanta compreensão com os outros né... também ter um pouco mais de empatia... e de cuidados com a gente

A professora entrevistada 1, ao ser solicitada que falasse sobre o trabalho durante o *home office*, sobre relacionamentos, apoio familiar, embates e tensões quanto à atuação em casa durante a pandemia, relata, de maneira muito espontânea, a sua trajetória de trabalho em casa. Por isso, realizamos quatro recortes para analisarmos a partir de seus enunciados-resposta.

No primeiro recorte, a professora esclarece que, durante a pandemia, morava com os pais e, por isso, não teve problemas ou as mesmas inquietudes que outros docentes com filhos poderiam ter. Para a professora, foi bem mais proveitoso o período que passou em casa, pois se dedicou ao trabalho, sem precisar dividir o tempo com outras demandas, como filhos, família, etc: "eu moro com os meus pais né... então eu tive... o tempo que eu tive... também foi mais voltado para o trabalho...". É possível perceber uma valoração positiva que reflete e refrata o sentimento de alívio quanto ao fato de dizer "eu moro com os meu pais...né", uma vez que implica não ter as demandas de quem gerencia o lar, geralmente atribuídas à mulher, e que, muitas vezes, geram uma sobreposição de tarefas. Com isso, percebemos uma entonação

valorativa de privilégio por investir grande parte do seu tempo em casa com as tarefas da escola .

Como podemos observar nos enunciados "mais voltado para o trabalho... mas TAMBÉM né... em contrapartida... ahn::: quando a gente está em casa...a gente não sabe o momento de parar... né...", há uma entonação valorativa que marca o excesso de tempo dedicado ao trabalho por estar em *home office*: "a gente não sabe o momento de parar...". Essa posição axiológica, por sua vez, remete à reflexão sobre o uso de si ao investir mais horas nas atividades docentes durante o dia, e, de certa forma, revela tonalidades sígnicas que refratam a falta de controle sobre o tempo de exercício da atividade laboral em casa. Tal descontrole sobre a autorregulação do próprio tempo é valorado também pela utilização do signo ideológico "em contrapartida", que põe em jogo os embates vividos entre o trabalho em casa (na casa dos pais) e a dedicação exclusiva à docência. Na atribuição de apenas ter de cuidar do seu trabalho, a professora converte suas horas vagas em horas trabalhadas, em vez de descansar, fazer uma atividade física, ler ou pesquisar sobre outros assuntos que não sejam somente tarefas escolares, o que acarreta demasiado uso de si no contexto do ERE.

Diante desse excedente de horas dedicadas à atividade docente, é preciso que chamem a sua atenção quanto ao encerramento da jornada de trabalho daquele dia: "[...] alguém falava... "acho que já... né... já tá ok né"... ahn::: "acho que já deu por hoje né". O signo ideológico "alguém" pode ter como endereçamento qualquer um que habite a casa, como o pai, a mãe, um irmão. As tonalidades sígnicas de reprovação quanto ao comportamento em frente às telas – "já tá ok..." e "já deu por hoje" – remetem ao excesso de tempo empreendido nessa atividade de busca por atividades e materiais para compor o planejamento de suas aulas. Diante de suas palavras, a docente percebe o quanto está cansada por ficar muitas horas sentada, presa na teia de navegação na *web* em busca de atividades que possam favorecer o andamento do seu trabalho. Ficar muitas horas navegando na internet foi uma ação comum a muitos dos professores durante o ERE, pois, por não terem acesso aos materiais que estavam no ambiente escolar, a internet passou a ser a melhor opção para pesquisa de conteúdo. Contudo, afirma Coscarelli (2016, p. 79) que "navegar requer habilidades de leitura para olhar a informação e construir sentidos a partir daquela busca", ou seja, o tempo gasto com pesquisas pode ser em vão, caso não se tenha clareza do que buscar. Por essa razão, associando ao ERE, é possível que não percebamos a passagem das horas, quando usamos os mecanismos de busca, como mostra o seguinte enunciado: "... e aí a tua cabeça também vai pensando várias coisas... e aí chega um momento quando a gente deixa:... né... as telas... aí tu vê o quanto tá cansada né... quanto tem uma exaustão de estar / sentada...". Nesse enunciado, os signos ideológicos

“cansada” e “exaustão” revelam a dificuldade de controlar o excesso de tempo de trabalho imposto pelo contexto pandêmico aos professores, além da dificuldade de gerenciar o tempo e definir quantas horas do dia serão dedicadas às atividades escolares. Nessa perspectiva sobre o excesso de trabalho e exaustão, Amigues (2004, p. 49) afirma que “[...] o esgotamento do professor também está ligado à especificidade de sua atividade: o professor é, ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo [...]”. Por isso, o gasto das horas diárias de trabalho dessa professora entra em tensão com o planejamento das aulas ministradas via ensino remoto e com as demais demandas que emergem a partir desse planejamento.

A autorregulação de si sobre o que deve ser oferecido aos estudantes, sobre o conteúdo e sobre a forma da atividade pela qual serão ofertados os assuntos de aula (vídeos, músicas, questionários etc.) são premissas que regem o fazer docente em frente ao computador, e, por consequência, o tempo a ser dedicado para a preparação desses materiais é mais extenso, se comparado às atividades de cunho presencial. É importante considerar que a dificuldade de lidar com a distribuição do tempo inclui a construção do material para a aula, e a aula on-line em si corresponde a uma remodelação das atividades para atender aos estudantes que não acessam a plataforma e que recebem os materiais na escola. O fato de a docente afirmar que “quando a gente está em casa... a gente não sabe o momento de parar...” revela o desafio das dramáticas de usos de si no controle do tempo despendido para o ERE, que é diferente do presencial.

Diante disso, os enunciados valorativos proferidos pela professora, tais como “a gente tá no pique”, porque a gente: tá ali... a gente tá no... no pique né... de fazer atividades... aí eu sento... faço uma atividade... eu faço outra atividade... e já penso numa outra atividade... que eu posso dá na próxima semana... e eu ficava horas e horas né...”, refletem e refratam o uso de si por si e pelos outros, visto que todas as tarefas desenvolvidas em casa são encaminhadas à sala de aula virtual ou reorganizadas para os estudantes atendidos diretamente na escola, o que ocasionava um retrabalho para o professor. Por essa razão, entendemos que os docentes ficam em permanente atividade, pesquisa, organização e adaptação dos conteúdos, tanto para a plataforma quanto para quem recebe o material impresso na escola. Sobre a atividade de trabalho, Durrive (2016, p. 158) explica que a atividade tem “[...] uma dupla antecipação, o que significa que ela é, ao mesmo tempo, um novo retrabalho das normas” que regulam o trabalho do professor e que provocam tensões e desgastes ao ser (re)pensada no fazer docente. Por isso “pode ser entendida como o *uso de si*, *numa relação com o mundo* que é, ao mesmo tempo, *uma relação com os outros*.” (DURRIVE, 2016, p. 158). Assim, verificamos que há *uso de si*

por si, porque o professor se desdobra para atender ao que se propõe como profissional, e o uso de si pelos *outros*, diante da responsabilidade de adaptar os conteúdos para ensinar os estudantes (outros) via ERE. É importante ressaltar que os conteúdos contemplam as prescrições de ensino para os professores e variarão de acordo com o ano em que os estudantes estão matriculados. Nessa perspectiva, observamos que o fato de os professores não lecionarem para apenas uma turma implica muitas horas de dedicação à pesquisa e ao preparo dos materiais, assim como a sua adaptação para a aula on-line e a entrega do material impresso.

Seguindo a análise dos enunciados-resposta da professora entrevistada 1, no recorte 2, selecionamos enunciados compostos por signos que valoram a qualidade de vida da professora diante da atividade laboral exercida em *home office*, como em: "... quando a gente tá dando aula online... quando a gente tá no remoto... a gente tem uma condição física de estar sempre sentado... e em frente a uma tela né... ahn::: em concentrado em algo né... e acho que isso... ahn::: agora eu percebo que:: ... que isso... que... que de alguma forma afetou a minha qualidade de vida né... minha::/ fisicamente né... estar SÓ sentada... trabalhar SOMENTE sentada... e:: na frente de um computador:: ... ou na frente de um celular:: ... ou... ou procurando alguma atividade... algum tex:to". Esses enunciados refletem e refratam uma sobrecarga de trabalho docente frente ao computador em "quando a gente tá no remoto... a gente tem uma condição física de estar sempre sentada", que reflete e refrata o impacto à saúde da professora, tendo em vista que o trabalho é realizado "sempre sentada". São enunciados representativos do que lhe afeta a saúde no ERE: "afetou a minha qualidade de vida né... minha::/ fisicamente". Assim, ao observamos essas verbalizações sobre o fazer docente na pandemia, é importante considerar as facetas e os aspectos que não são aparentes e que são desvelados no decorrer da análise dos enunciados-resposta. Esses enunciados vão nos situando quanto ao trabalho desempenhado no ERE, assim como aos desafios e embates vivenciados, ou seja, as "dramáticas do corpo-si" e "facetas do invisível da atividade de trabalho" (DI FANTI, 2019, p. 362).

Nesse sentido, no recorte 3, a entrevistada emite juízos de valores sobre si, que são reveladores das dramáticas vividas no contexto de trabalho em *home office*. Em "então acho que... que:: o trabalho... afetou.. assim.. muitas vezes né... de saber o lugar né... ou então pensar por exemplo... ahn::: ... às vezes nem por estar trabalhando... mas se punir:: porque eu estou em casa... e era o meu horário de trabalho... e eu precisava estar trabalhando... né...", percebemos que os enunciados "afetou", "punir", "era o meu horário e eu precisava estar trabalhando" refletem uma valoração mais crítica sobre a sua atuação em casa e refratam um posicionamento de cobrança sobre si mesma. Esse trecho explicita enunciados carregados de tensão em relação ao cumprimento das atribuições como professora na situação de trabalho que vive longe da

instituição presencial. As entonações expressivas remetem à tensão diante do não cumprimento do trabalho prescrito pelos documentos oficiais e a excessiva preocupação com o horário de trabalho, visto que o ERE proporcionou horários e rotinas diferenciadas das aulas a fim de que pudesse atender, mesmo de forma reduzida, a todos os estudantes. Tal preocupação já foi apontada em enunciados anteriores e parece reforçar a complexidade do fazer docente.

Na perspectiva apontada pela professora, entendemos que as horas trabalhadas em demasia e o seu cumprimento em casa, o cansaço, as tensões advindas das obrigações laborais, de acordo com o seu ponto de vista, afetam o *corpo-si*. Assim, o gerenciamento do tempo de trabalho passa também pelo horário previsto das aulas presenciais. Não trabalhar em *home office* no horário presencial previsto gera desconforto intelectual, como se estivesse fazendo algo errado em desacordo com os horários institucionais. Numa linguagem mais informal, seria como se estivesse "matando o serviço": "mas se punir:: porque eu estou em casa... e era o meu horário de trabalho...". A preocupação com a efetivação do horário de trabalho de acordo com o horário das aulas presenciais na escola – "e eu precisava estar trabalhando... né.." – é reiterada pelo signo "precisava", que traz uma entonação valorativa sobre o sentimento de desconforto imposto pelo ERE e pela nova jornada laboral, o que mais adiante pode ser ressaltado pelo signo "capitalista" em: "que é:: um pensamen:to também:: capitalista...enfim... da sociedade de estar sempre nessa necessidade de estar produzindo o tempo TODO né... então se eu não estou produzindo essas.../ todo esse tempo né... que é:: destinado para eu... ahn::: criar atividade: ... desenvolver atividade: ... e avaliar atividades enfim... ahn::: eu não ESTOU... ahn::: sendo uma boa professora... né...". A menção ao pensamento capitalista põe em tensão os embates da sociedade, em que uma parcela de vozes cobra a produção em tempo integral, gerando esse desconforto com os horários de trabalho.

Esse posicionamento da professora dialoga também com outras vozes, principalmente aquelas que se entrecruzam com as vozes dos professores sobrecarregados de tarefas na pandemia. O enunciado "produzindo o tempo TODO" é representativo das horas de trabalho, as quais geram a desconfiança da própria professora em relação a si mesma de não estar a serviço da escola, remetendo ao contingente de trabalho valorado "capitalista", pois, nesse sistema, a mentalidade imposta é de que devemos ser úteis, nos sentir úteis, produzir em larga escala e o "tempo todo" de modo que atenda a todas as prescrições de trabalho endereçadas ao corpo-si.

Nessa perspectiva, o enunciado "eu não ESTOU... ahn::: sendo uma boa professora..." faz-nos entender que o tom emotivo-volitivo voltado para a quantidade de materiais que produz – "produzir muito" – esteja relacionado ao seu desempenho como professora. Logo, se não

finaliza o dia com os planejamentos das aulas seguintes muito adiantados, não está sendo uma boa professora. De acordo com essa reflexão, ser uma "boa professora" é ter uma quantidade significativa de materiais prontos e de boa qualidade para os estudantes. É pelos discentes que a professora faz uso de si, que se cansa por estar sentada em frente ao computador e chega à "exaustão", como já mencionado anteriormente. Isso nos faz refletir sobre aspectos não aparentes no trabalho dos professores, tendo em vista a sua atuação no ERE, suscitados pela situação de entrevista na qual emergem valorações sobre a própria atuação, envolvendo o permanente debate de normas e as dramáticas de usos de si.

Diante dessa reflexão, recorremos a Amigues (2004, p. 51), que considera que o trabalho do professor não pode se reduzir "às ações desenvolvidas em aula" ou para a aula, mas "permite compreender o trabalho de ensino realizado em aula". Nesse sentido, de acordo com o autor, são os meios que determinam o resultado do trabalho do professor, e não a quantidade de materiais que a professora entregará para os estudantes.

Assim, enunciados como "pressão... e o medo de fracassar" e "se não fizer o suficiente não vai dar certo", acentuados pela repetição, como em "fracassar... no que eu tô::.../ na minha empreitada...", estão correlacionados, situados e orientados para o outro. Esse outro não necessariamente é o aluno, pode ser a sociedade que tende naturalmente a pressionar o trabalho dos professores, exigindo mais produção e resultados. Como não há garantias de que os estudantes irão acessar tantos materiais, as tensões e os embates que dizem respeito ao tempo de vida ofertado ao trabalho pode não influenciar no resultado da interação. Essa professora é jovem em sua profissão, fator que não deve ser desconsiderado ao analisarmos os seus dizeres e a valoração das escolhas usadas para formular o enunciado-resposta da questão 10. É visível o empenho aplicado às atividades, o que nos remete a Bakhtin (2017, p. 99) e ao "ato responsável". Para o autor, "[...] tudo em mim, cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – deve ser um ato responsável; é somente sob esta condição que eu realmente vivo [...]". Assim, nessa arquitetônica, vislumbram-se as inquietudes da professora quanto ao ato de trabalho responsável que, pelo seu ponto de vista, constitui-na como "boa professora", e não o contrário, como trazido por ela no enunciado "não estou sendo uma boa professora".

Há entrelaçamentos com outros centros de valores, como os alunos, a escola, a Secretaria Estadual de Educação, o Governo do Estado, que gerenciam todo esse sistema e a sociedade como um todo. Além do mais, enunciados como "pressão"... "medo de fracassar", "se não fizer o suficiente não vai dar certo" e "fracassar"... na minha empreitada" dialogam com juízos de valor emanados por vozes sociais postuladas pelo senso comum, que permeiam e

atravessam a carreira docente e se chocam com a índole desses profissionais. São avaliações baseadas em visões cristalizadas, que não consideraram o trabalho real do professor. Podemos associar a *istina* em contraposição à *pravda*, uma forma de olhar o docente de modo generalizante, visão limitadora da sua função, que pressiona e aprisiona o profissional da educação numa bolha de incapacidades e fracassos relacionados aos alunos. Essa visão, no entanto, se opõe ao ato ético, responsável e responsivo, no aqui e agora da atividade, em que "[...] a ação dos professores não constitui o único e exclusivo e mais importante determinante do sucesso ou fracasso escolar do aluno" (TARDIFF; LESSARD, 2014, p. 67). O professor não pode carregar o peso dos resultados e o andamento da educação no país. Freire (2019, p. 123), em seu livro *À sombra da mangueira*, recorda que ele mesmo não seria um homem feliz e estimulado aos afazeres se se movesse num mundo onde "fosse tudo determinado, tudo preestabelecido. Um mundo sem erro ou equívoco, um mundo sem opção". Para o autor, "o erro ou equívoco implicam a aventura do espírito", ou seja, sentir-se livre para desempenhar as suas atividades resulta em leveza sobre si mesmo, maturidade sobre as próprias ações. O erro, para Freire (2029, p. 123), "é uma forma provisória de saber". Portanto, o ideal da perfeição profissional não pode escapar pela tentativa-acerto-erro passível a todos em qualquer profissão, não só a docente.

Para finalizar as escolhas dos enunciados da professora entrevistada 1, tomamos o recorte 4, que tem a ver com um olhar empático para si mesma: "...foi importante ter o trabalho... mas também era importante dar limites para esse trabalho... e não se punir... né... não estar trabalhando o tempo todo né... porque nem sempre eu estava BEM né... para estar trabalhando né... ahn::: então também pensar:: na qualidade de trabalho que ia ser feito né... a partir de uma pessoa que também não estar bem... então eu acho que::: isso assim:: foi fundamental assim... poder:: criar limites... e também ser mais compreensiva comigo mesmo... né... e nesse momento que a gente tá pedindo tanta compreensão com os outros né... também ter um pouco mais de empatia... e de cuidados com a gente". Na reflexão-ação sobre o próprio comportamento diante das atribuições de trabalho, é consideravelmente humano entender que não é preciso tantas cobranças e que relaxar frente à quantidade de demandas não é sinal de desleixo ou fracasso com a profissão ou com os estudantes. Assim, ao observarmos os acentos valorativos apresentados pelas escolhas lexicais em "...foi importante ter o trabalho... mas também era importante dar limites para esse trabalho... e não se punir... né... não estar trabalhando o tempo todo né... porque nem sempre eu estava BEM né... para estar trabalhando né...", compreendemos os sentidos engendrados que fazem parte do agir responsável não somente sobre e para o(s) outro(s), mas também sobre si. Ao fazer essa (auto)reflexão,

reconhece-se dentro das limitações humanas – "não estar trabalhando o tempo todo né... porque nem sempre eu estava BEM..." –, o que implica considerar que existir como sujeito real faz parte das dramáticas do campo de trabalho docente.

Nesse sentido, retomamos o enunciado em que se refere ao mal-estar docente pelo qual passava: "nem sempre eu estava bem" – e a necessidade do cuidado consigo mesma: "foi fundamental assim... poder:: criar limites... e também ser mais compreensiva comigo mesmo... né... e nesse momento que a gente tá pedindo tanta compreensão com os outros né... também ter um pouco mais de empatia... e de cuidados com a gente". Esse olhar exotópico sobre si mesma e a sua relação com a atividade docente no ERE frente à pesquisadora abre espaço para se compreender e ser mais empática nas tomadas de decisão daquilo que diz respeito às suas singularidades. Bakhtin (2010, p. 61) afirma que "ao movimento da empatia segue sempre o da objetivação, ou seja, o de situar fora de si mesmo a individualidade compreendida através da empatia – separando-a de si mesmo, e retornando a si mesmo". Diante de um contingente geral de trabalho, a docente busca resgatar singularidades, traços de sua individualidade, que foram acentuados ou rechaçados a partir de uma mudança de vida que impacta as relações em todas as dimensões e complexidades.

A seguir, passemos para a análise de 2 (dois) recortes do enunciado-resposta do **Professor Entrevistado 2** relativo à questão 10 desta pesquisa.

Professor Entrevistado 2

Recorte 1

É... isso aí até que foi bom... isso aí até que foi bom né?... a minha escola fica a trinta e cinco quilômetros da minha casa... daí até que foi bom ((risos))... Nesse ponto foi ótimo né? ((risos))

Recorte 2

Não... foi tranquilo... essa aí:: eu vejo que foi uma área BEM tranquila... né?... foi bom até podia continuar essa parte... é se fosse positivo né... para os alunos... acho que seria::/ eu vejo éh que... na verdade assim... eu vejo que isso é muito positivo... já prum outro nível né... porque eu acredito que:: nós estamos principalmente no Brasil... nós estamos... melhor preparados para:: faculda::des né... para o cursos té::cnicos né?... então éh::: se nós tivéssemos um melhor preparo... acho que nós conseguimos alcançar objetivos maiores também né?... mas::: então nessa parte eu acho que foi assim... bem tranquilo até... a questão de... ter que... preparar alguma coisa e ter que fazer aula de casa mesmo... isso aí eu acho que foi...tranquilo

O professor entrevistado 2 foi bem sucinto ao verbalizar como avalia o seu relacionamento interpessoal em casa durante a pandemia, se é apoiado ou sofre pressões quanto à atuação no *home office*. No discurso desse professor, podemos observar aspectos pelos quais se posiciona favorável ao trabalho em casa. Em seus enunciados, há uma entonação valorativa positiva quanto ao trabalho realizado em casa, sem embates ou adversidades. Na perspectiva bakhtiniana, "[...] quando escolhemos as palavras para o enunciado é como se nos guiássemos pelo tom emocional próprio de uma palavra isolada: selecionamos aquelas que pelo tom correspondem à expressão do nosso enunciado e rejeitamos outras" (BAKHTIN, 2011, p. 291). Desse modo, entendemos que os enunciados construídos pelo professor estão carregados de expressão valorativa de satisfação no que se refere ao trabalho no ERE, sem deixar de dialogar com pontos de vista diversos. Como a instituição escolar em que trabalha fica a uma distância considerável de sua casa – "trinta e cinco quilômetros" (e se contarmos ida e volta, são setenta) –, o isolamento social o favoreceu. Dialogando com esse posicionamento favorável ao ERE, o professor expressa-se por meio da repetição dos signos "até que foi bom...", de modo a enfatizar que foi conveniente enquanto durou. A questão de não ter de fazer os 35 quilômetros entre a sua residência e a escola é reiterada pelo juízo de valor favorável a ficar em casa: "Nesse ponto foi ótimo né?". O uso do signo ideológico "ótimo" reflete e refrata o pensamento anterior de ser "bom" trabalhar em casa. Conforme Bakhtin (2011, p. 289), "as palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos aos falantes". Nesse sentido, entendemos que para esse professor esses signos são valorados de acordo com a expectativa positiva que tem sobre o trabalho desempenhado em casa. A partir do enunciado "nesse ponto", entendemos que, dentre outros sentidos sobre o trabalho em *home office*, a vantagem de não precisar percorrer 70 quilômetros diários em sua rotina, foi, sem dúvida, muito vantajosa para ele.

No recorte 2, o docente traz uma entonação valorativa negativa a respeito de o ERE for ofertado de modo on-line para o Fundamental II e para o Ensino Médio, como vemos em: "... foi tranquilo... essa aí:: eu vejo que foi uma área BEM tranquila... né?... foi bom até podia continuar essa parte... é se fosse positivo né... para os alunos...". Apesar de empregar o signo ideológico "tranquilo" sobre o trabalho em casa – "área BEM tranquila" –, o professor reconhece que há empecilhos para alunos de certos níveis - "é se fosse positivo né... para os alunos". Contudo, ainda ressalta que as aulas on-line poderiam seguir dessa forma, como vemos em: "foi bom até podia continuar essa parte...". Nesse sentido, ainda que o ERE favoreça a quantidade e qualidade do seu tempo em casa, percebemos que a posição valorativa do professor é responsiva e responsável ao posicionar-se de maneira não favorável ao ensino

remoto para os níveis Fundamental e Médio. O ato ético responsável "[...] supera toda hipótese, porque ele é – de um jeito inevitável, irremediável e irrevogável – a realização de uma decisão"; o ato "concentra, correlaciona e resolve em um contexto único e singular e já final o sentido e o fato, o universal e o individual, o real e o ideal" (BAKHTIN, 2010, p. 80).

No ponto de vista do professor, de fato, o ERE pode ser uma modalidade bem sucedida, porém o ERE é direcionável para outros níveis de ensino, principalmente no Brasil, conforme enfatiza o professor: "na verdade assim... eu vejo que isso é muito positivo... já prum outro nível né... porque eu acredito que:: nós estamos principalmente no Brasil... nós estamos... melhor preparados para:: faculda::des né... para o cursos té::cnicos né?...". Dessa forma, entendemos que não há objeção ao estudo on-line por parte desse professor. Pelo contrário, o professor valora de modo positivo ("muito positivo") a implementação do ERE no país. O enunciado "melhor preparados" para o ensino remoto reflete e refrata, na dinâmica dos valores sociais, a Educação a Distância (EaD) e tudo o que ela representa como modalidade de ensino. A entonação expressiva presente em seus enunciados está carregada de experiências próprias do professor com estudos vivenciados na modalidade da Educação a Distância, ou seja, faz uma comparação entre ERE e EaD, tendo em vista as suas experiências.

No último trecho do recorte 2 "...até... a questão de... ter que... preparar alguma coisa e ter que fazer aula de casa mesmo... isso aí eu acho que foi... tranquilo", o signo ideológico "tranquilo" aparece novamente em seu enunciado e evidencia uma avaliação novamente positiva em relação ao trabalho docente no ERE. Desse modo, reflete e refrata como está sendo o trabalho do professor em *home office*. Todavia, diferentemente do esperado como resposta a essa questão, não há juízos de valor depreciativos quanto às demandas de trabalho nem aos desgastes vividos pelas horas despendidas em frente ao computador. O professor entrevistado 2 expressa com otimismo a atividade laboral frente à máquina. Assim, o signo ideológico "tranquilo" reflete e refrata todo o emaranhado de valorações que envolvem aspectos constitutivos do trabalho docente em *home office*, como o uso de internet, dispositivos, habilidades e competências para lidar com as tecnologias, preparação e planejamento de aulas, horas de trabalho sentado em frente à máquina, entre outros.

Para Bakhtin (2011, p. 311, grifos do autor), "o acontecimento da vida no texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*". Se compararmos as dificuldades apontadas pela professora entrevistada 1 na questão 10 em relação ao professor entrevistado 2, ambos em interlocução com a pesquisadora, perceberemos que cada experiência é única e singular e produzirá sentidos que estarão ancorados nos saberes investidos (práticos) e instituídos (teóricos) de cada docente. Apesar de

estarem relacionados dialogicamente, suas perspectivas são diferentes, pois são dois centros de valor diferentes.

A seguir, passemos para as análises do **Professora Entrevistada 3** e a análise de 4 (quatro) recortes de seu enunciado-resposta relativo à questão 10 desta pesquisa:

Professora Entrevistada 3

Recorte 1

...vou te dizer... eu sempre digo... "olha... existe uma L. antes e uma L. depois da pandemia"... ((risos)) LITERALMENTE... eu ME... reconheço... hoje ... MUITO mais pró-ativa... me reconheço hoje muito mais forte... éh:::... me reconheço com::: um::: jogo de cintura... que eu acho que... antes... eu não sei se eu não me percebia... como eu falei anteriormente M. a minha família morava no interior hoje... graças a Deus estamos... todas juntas aqui em Porto Alegre... éh::: e:: em função... de:: eu ter a minha avó... com 93 anos ... também:: em função da minha mãe das minhas duas irmãs eu... ia muito:: seguidamente a cada 15 dias a Rio Grande... né?... só que aí nós nos vemos numa pandemia... e numa pandemia que:: eu ficava pensando assim... se eu viajar... eu posso tá levando um vírus... pra a minha família... e se eu me infectar... éh::: ainda nós não tínhamos vacina... entendeu? ... Éh::: eu e meu namorado... em casas separadas também... éh:: ( ) ...aí começou... éh::: e é algo... que toda vez que eu faço uma postagem... éh::: nas minhas redes sociais... eu sempre coloco... cuidar de mim é cuidar do outro...

Recorte 2

logo no início assim oh ... éh::: as... ligações... por vídeo... no WhatsApp... se tornaram MAIS frequentes... MAIS frequentes ... e::: a busca pelo equilíbrio emocional também pra justamente... não preocupar quem estava longe ... e que não poderia fazer nada... não poderia fazer nada... e ao mesmo tempo... me manter:: Emocionalmente equilibrada... porque::: o meu trabalho também me exigia isso... meu trabalho me exigia isso...[...]

Recorte 3

HOJE... M. ... eu me sinto... Emocionalmente mais forte GRAÇAS à pandemia (4s) vou ser sincera contigo... emocionalmente eu me sinto mais forte... porque::: eu SOUBE lidar... CLARO... tenho os meus momentos de fraqueza?... SIM... humana huMAnamente humana... sabe?... éh::: mas ao mesmo tempo... como... éh::: algumas situações que an::tes eu ficava pensando... "como que eu vou resolver isso? Como eu vou resolver isso?"... só... que... durante... a pandemia em alguns momentos eu não tinha a quem recorrer ... ENTÃO... olho pro problema... e acho uma solução pro problema [Sozinha?]... sozinha... fora... que chora até não querer mais... VAI... lava o rosto... passa um lápis... sabe?... e segue [porque tem aula síncrona] exatamente... passa uma base um rímel passa um batonzinho assim e segue plena... segue PLENA... porque: o mundo não PARA pra que a gente resolva as nossas questões... não para... não para... a gente tem que aprender... e ISSO a pandemia me ensinou M. ... isso a pandemia me ensinou... eu não::: éh::: eu tenho que resolver... eu tenho que resolver...

Recorte 4

exatamente... e NÓS... na nossa atividade docente mais ainda né M.? ... se tem seres que não pararam durante a pandemia fomos nós ((risos)) fomos nós

Na análise da questão 10, é possível perceber as relações dialógicas entre a professora entrevistada 3 e a pesquisadora, ambas docentes de escola pública e discentes, doutorandas do mesmo Programa de Pós-Graduação, durante o período pandêmico. Por essa razão, é importante destacar que, possivelmente, as verbalizações da entrevistada estejam plenas de vozes que perpassam o meio acadêmico, as teorias estudadas, os professores, os colegas, entre outras vozes que ressoam e reverberam e, portanto, entrelaçam-se entre o fazer docente, o ser docente e o ser discente. Diante dessa perspectiva, há o encontro de muitos "eus" com muitos "outros". Ao discorrer sobre a questão 10, a professora entrevistada 3, em seus enunciados, reflete e refrata tonalidades expressivas sobre si mesma e suas relações afetivas: ela é filha, irmã, neta, amiga, namorada, professora. Assim, percebemos que o isolamento social proporcionou um encontro estreito e reflexivo da professora com as valorações que faz de si, ao mesmo tempo que mobiliza conceitos sobre a sua atividade profissional e sua vida pessoal.

Dialogando nessa perspectiva de trabalho e vida, observemos o primeiro trecho do recorte 1: "...vou te dizer... eu sempre digo... "olha... existe uma L. antes e uma L. depois da pandemia"... ((risos)) LITERALMENTE... eu ME... reconheço... hoje ... MUITO mais pró-ativa... me reconheço hoje muito mais forte... éh:::... me reconheço com::: um::: jogo de cintura... que eu acho que... antes... eu não sei se eu não me percebia...". No enunciado, a "pandemia" é refletida e refratada como um processo de mudança e de autocrítica a respeito da professora, como vemos em: "existe uma L. antes e uma L. depois da pandemia". O contexto da atividade laboral vivido durante o isolamento a fez (re)conhecer-se e descobrir em si potencialidades constitutivas do "eu" professora, que, por não serem exigidas na prática diária anterior ao contexto pandêmico, ela as desconhecia: "LITERALMENTE... eu ME... reconheço... hoje ... MUITO mais pró-ativa... me reconheço hoje muito mais forte... éh:::... me reconheço com::: um::: jogo de cintura... que eu acho que... antes... eu não sei se eu não me percebia...". Essa reflexão da professora, após a pandemia, permite que relacionemos o mundo da cultura e o mundo da vida (BAKHTIN, 1920-1924/2017), de modo que possamos compreender que, por meio das escolhas sígnicas da professora, perpassam as vozes dos saberes acadêmicos, advindas do mundo da cultura, e as vozes do mundo da vida, as quais apontam para os saberes investidos, cujos mundos estão em permanente embate. Desse modo, o uso do signo axiológico "literalmente" indica que a professora, inserida nesses mundos, vê a si mesma na atividade de trabalho, conseguindo ter uma visão exotópica da situação do seu trabalho real

na pandemia. Nesse sentido, analisa os embates pela lógica alteritária existente entre as muitas vozes que perpassam o seu trabalho: gestão escolar, família, Secretaria Estadual da Educação, documentos oficiais, estudos acadêmicos, vozes políticas, entre outras. Por essa razão, a sua visão de mundo é ampliada, conforme podemos observar no seguinte recorte discursivo: "eu ME... reconheço... hoje ... MUITO mais pró-ativa... me reconheço hoje muito mais forte... éh:::... me reconheço com::: um::: jogo de cintura... que eu acho que... antes... eu não sei se eu não me percebia...". Podemos perceber que as muitas vozes que constituem seu dizer estão em permanente diálogo com outras vozes e consigo mesma. Tais vozes inter-relacionadas "ressoam no interior de uma só voz" (BAKHTIN, 2020, p. 73), a voz da professora que a leva a se reconhecer: "eu ME... reconheço... hoje ... MUITO mais pró-ativa... me reconheço hoje muito mais forte...". Por isso, no início do enunciado, ela relata existir uma L. antes da pandemia e uma L. depois da pandemia. Valorar-se pelos signos "pró-ativa", "forte" e com "jogo de cintura" reflete e refrata as experiências vividas e as dinâmicas da atividade docente, ou seja, o que vivenciou e observou dialoga intensamente com a construção dos seus saberes, os investidos e os instituídos, que a acompanham desde a sua formação, intensificados pelo contexto pandêmico. A docente enfatiza que não tinha a real noção de si mesma, de quem realmente era e das suas potencialidades. Com isso, estabeleceu consigo mesma uma relação pautada pela entonação da dúvida a respeito de quem ela era no contexto de *home office* antes da pandemia de 2020 – "eu acho que" e "eu não sei se" – e no período posterior – "pró-ativa", "forte" e "jogo de cintura".

Desse modo, desvela-se como uma profissional em constante mudança, de atos irrepetíveis, ressignificada pela experiência docente em uma pandemia, constituída pelas vivências da vida e do trabalho, que apontam para o passado (quem foi) e para o futuro (quem será). Essa reflexão sobre o ser docente antes e depois da pandemia nos oportuniza refletir sobre o conceito do Jano bifronte, desenvolvido por Bakhtin (2010, p. 43), para quem o ato "[...] de cada um, da experiência que cada um vive, olha, como um Jano bifronte, em duas direções opostas: para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a singularidade irrepetível da vida que se vive". Desse modo, essa professora encontra um espaço de trabalho pulverizado pelos discursos passados sobre como ser professor de escola pública e, ao mesmo tempo, os novos saberes e habilidades adquiridos no contexto do ERE. Nessa trama entre o passado e o presente, envolve-se no tenso encontro com as normas (repetíveis) da sua atividade diante da gestão do trabalho que fazia no passado, anterior à pandemia –"eu não me percebia..." e "não reconhecia que era uma profissional potente" – e a dinamicidade singular do presente (irrepetível), das potencialidades então reconhecidas.

Além de a professora reconhecer-se como "forte" e "pró-ativa", ela discorre, nos enunciados seguintes, sobre as razões que potencializaram essa entonação sobre si, visto que na pandemia não foram apenas as vivências pedagógicas que ressignificaram as pessoas, mas também os desafios impostos, incluindo a separação das famílias: "a minha família morava no interior hoje... graças a Deus estamos... todas juntas aqui em Porto Alegre...", "em função... de:: eu ter a minha avó... com 93 anos ... também:: em função da minha mãe das minhas duas irmãs eu... ia muito:: seguidamente a cada 15 dias a Rio Grande... né?... só que aí nós nos vemos numa pandemia... e numa pandemia que::", se eu viajar... eu posso tá levando um vírus... pra a minha família... e se eu me infectar... éh::: ainda nós não tínhamos vacina... entendeu?". Esses enunciados mostram uma entonação zelosa de quem cuida com responsabilidade do outro. Ao preferir os enunciados encharcados pelas dúvidas e tensões sobre as consequências imprevisíveis do ato de se deslocar até a família, sentimentos são potencializados pela entonação geradora de incertezas do signo ideológico "se": "*se* eu viajar... eu posso tá levando um vírus... pra a minha família... e *se* eu me infectar...". Nesse enunciado, percebemos não só o medo, mas também o senso de cuidado, que tornou conscientes as mudanças e as tomadas de decisões dolorosas, representadas aqui pelo afastamento da família. Centrada no amadurecimento veloz dos sentimentos propiciado pela pandemia, passa de filha para cuidadora da família (mãe, avó, irmãs), ao optar por trazê-las para perto de si, ou seja, ouve o apelo das vozes sociais que permeiam a sua vida, as vozes das entidades de saúde, por exemplo, que alertavam para o colapso na saúde mundial, visto que, durante a pandemia, lidávamos muito mais com o número de mortes do que com o número de pessoas vacinadas. Dependendo do período pandêmico, sequer as vacinas existiam, o que potencializa a situação de temor enfrentada pela professora, pois o Brasil passava pelas incertezas e mazelas políticas de um (des)governo que atingiu todos os setores do país, em especial a área da saúde.

Nos enunciados "e se eu me infectar... éh::: ainda nós não tínhamos vacina... entendeu?", "e é algo... que toda vez que eu faço uma postagem... éh::: nas minhas redes sociais... eu sempre coloco... cuidar de mim é cuidar do outro..." e "eu e meu namorado... em casas separadas também...", observamos o afastamento como forma de cuidado e, também as incertezas a respeito da pandemia, como vemos no recorte 3: "durante... a pandemia em alguns momentos eu não tinha a quem recorrer... ENTÃO... olho pro problema... e acho uma solução pro problema [Sozinha?]... sozinha... fora... que chora até não querer mais...". O tom emotivo-volitivo que emerge das palavras da professora entrevistada 3 está voltado para vivências reais sobre lidar sozinha com as adversidades trazidas pelo período pandêmico. Conforme Bakhtin (2010, p. 90), "um tom emotivo-volitivo, uma valoração real, não se referem ao conteúdo enquanto tal,

tomado isoladamente, mas na sua correlação comigo, no evento singular do existir que nos engloba". Nesse sentido, diante dos relatos sobre a pandemia, ao se referir sobre os desafios que o trabalho em *home office* trouxe, identificamos, nos enunciados da docente, tonalidades valorativas relativas à solidão, ao medo e às incertezas entre a vida e a morte que se faziam presentes e a desafiavam no seu cotidiano. Também se percebe a capacidade resiliente de se recompor a fim de prosseguir com o seu trabalho e com o cuidado pela família.

Em relação aos desafios enfrentados no cotidiano no período pandêmico, o segundo recorte traz relatos sobre tensões e embates que refratam aspectos relacionados a pontos de vista sobre a sua saúde mental que, de todo jeito, dialogam com a solidão enfrentada por ela diante do afastamento social: "logo no início assim oh ... éh::: as... ligações... por vídeo... no WhatsApp... se tornaram MAIS frequentes... MAIS frequentes ... e::: a busca pelo equilíbrio emocional também pra justamente... não preocupar quem estava longe ... e que não poderia fazer nada... não poderia fazer nada... e ao mesmo tempo... me manter:: Emocionalmente equilibrada... porque::: o meu trabalho também me exigia isso... meu trabalho me exigia isso...[...]". Esses enunciados refletem a preocupação gerada por se manter longe da família e refratam o cuidado de não preocupar a família, pois estavam distantes fisicamente em razão da possível contaminação por um vírus letal.

A docente tinha de se ressignificar, a todo o tempo, quanto à preocupação em se manter estabilizada emocionalmente – "equilíbrio emocional" – para poder administrar as tensões externas, como as demandas de trabalho exigidas e, ao mesmo tempo, para lidar com a família e com os estudantes, que, de modo geral, estavam vulneráveis pela situação pandêmica. Desse modo, a constituição do enunciado "me manter:: Emocionalmente equilibrada... porque::: o meu trabalho também me exigia isso... meu trabalho me exigia isso.." permite perceber que, por um lado, há uma estreita ligação com o cumprimento das normas e prescrições, visto que, é recomendável, para o bom andamento das aulas, que o professor ou professora estejam saudáveis e bem equilibrados mentalmente. Por outro lado, há as fragilidades trazidas pela pandemia, os embates e entrechoques pelos quais os professores passaram e, mesmo assim, tiveram de enfrentar suas dores, medos, angústias e solidões para ofertar o melhor de si no seu trabalho.

No terceiro recorte, a professora, ao escolher o signo ideológico "HOJE", traça um marco no tempo. Separa a sua condição emocional em antes e depois e analisa quem ela era no início da pandemia e faz entrelaçamentos com o pós-pandemia: o "hoje". Para isso, é preciso distanciar-se exotopicamente de si mesma (ver-se como outro) para que possa ter o excedente de visão necessário para criar conhecimento sobre si: "HOJE... M. ... eu me sinto...

Emocionalmente mais forte...". Nesse sentido, seu enunciado reflete sobre a atmosfera emocional problemática que envolvia a docente no trabalho e na vida pessoal e, tendo em vista os desafios impostos e enfrentados, refrata entonações valorativas positivas sobre as ressignificações que faz de si em relação à pandemia: "Emocionalmente mais forte GRAÇAS à pandemia (4s)". Nessa perspectiva, como o Jano que olha para o passado e o futuro ao mesmo tempo, a docente se considera emocionalmente mais forte no presente em decorrência da pandemia vivenciada. Entendemos, desse modo, que a entonação valorativa do signo "pandemia" reflete um tempo em que a doença foi imperativa e refrata que esse tempo foi difícil, de condições humanitárias precárias, um tempo de crises financeiras e existenciais. A pandemia afetou a professora, que a ressignificou na vida e na profissão. Esse signo reflete e refrata ainda a complexa proximidade com a morte, situação pela qual não se pode ficar humanamente indiferente. Tal abordagem nos remete a Faraco (2009, p. 51), quando explica que "construímos [os signos] – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (refrações) desse mundo".

A professora, ao tecer as suas vivências na pandemia, entrelaça as experiências de vida e do trabalho. As afirmações positivas advindas dos acentos valorativos que faz sobre o contexto pandêmico refletem e refratam aprendizados que tornaram a professora entrevistada 3 uma mulher e profissional mais forte: "vou ser sincera contigo... emocionalmente eu me sinto mais forte... porque::: eu SOUBE lidar... CLARO... tenho os meus momentos de fraqueza?... SIM... humana huMAnamente humana...". O enunciado "porque::: eu SOUBE lidar..." reflete a tomada de decisões assertivas em relação aos agires no contexto pandêmico e refrata sua opção ser forte e ter controle de suas emoções. O signo ideológico "fraqueza", palavra carregada de tonalidades representativas de situações de apelo emocional que registra fragilidades próprias do ser humano, enfatiza a condição humana diante do contexto pandêmico, e, determinado pelo signo ideológico "SIM", acentua uma relação de concordância com o sentimento de que ser ou estar forte emocionalmente não a exime dos momentos de fraqueza e, ao mesmo tempo, marca a situação humana. Nesse sentido, percebe-se uma acentuação valorativa de destaque do signo ideológico "humana huMAnamente humana", que registra de modo enfático a sua condição frente às adversidades, uma mulher composta por sentimentos vários que consegue ser empática consigo mesma, o que a capacita a lidar com as situações mais difíceis.

Seguindo a análise do enunciado, no recorte 3, a docente relata um pouco mais sobre como fez para se tornar "emocionalmente mais forte". Seus enunciados passam a ser

representativos de refrações positivas e motivacionais sobre esse período em sua vida: "VAI... lava o rosto... passa um lápis... sabe?... e segue [porque tem aula síncrona] exatamente... passa uma base um rímel passa um batonzinho assim e segue plena...". O enunciado "segue plena" valora axiologicamente como a docente se comporta frente às dificuldades. Ao se comportar de forma "plena", decide se colocar acima dos desafios e embates próprios do momento e seguir em frente, apesar das dificuldades relatadas. Ao elaborar esse enunciado-resposta sobre a questão 10: "...segue PLENA... porque: o mundo não PARA pra que a gente resolva as nossas questões... não para... não para... a gente tem que aprender... e ISSO a pandemia me ensinou M. ... isso a pandemia me ensinou... eu não::: éh::: eu tenho que resolver... eu tenho que resolver...", a docente reforça experiências que teve no campo emocional. Percebemos pontos de vista sobre si e, de certa maneira, sobre o seu agir, como é o caso das valorações empregadas no enunciado anterior, ao dizer que "...o mundo não PARA pra que a gente resolva as nossas questões... não para... não para...", referindo-se ao que passou em relação à família e à superação dos aspectos emocionais durante a pandemia, que foi a mola propulsora das tomadas de decisão sobre o trabalho e a vida pessoal. O signo axiológico "ISSO" e a repetição do enunciado "eu tenho que resolver" ressaltam, mais uma vez, que foi preciso resolver questões difíceis sozinha e aprendeu muito diante dessa atitute: "...ISSO a pandemia me ensinou M. ... isso a pandemia me ensinou... eu não::: éh::: eu tenho que resolver... eu tenho que resolver...". As escolhas sígnicas que constroem o enunciado anterior deixam emergir o que chamamos, nesta pesquisa, de uso de si, pois, para Schwartz (2015, p. 36), o estudo do uso de si por si tem por base a concepção de que "[...] a pessoa reinventa uma certa maneira de ser, de viver, de sobreviver com os outros". Nesse sentido, a docente enfatiza a ação de ter incorporado à rotina também a capacidade de resolução de problemas sem a contribuição da família, colegas, namorado ou qualquer pessoa que pudesse ter dividido anseios e inquietudes ou partilhar as vivências do contexto pandêmico. Por essa razão, com base na definição de *uso de si*, sob o olhar da ergologia, entendemos, até aqui, quanto *uso de si* ela fez para poder ter esse discernimento sobre as suas tomadas de decisão a partir dos sofrimentos e desafios proporcionados pela pandemia, que vem a ser o que a ergologia chama de *dramáticas*.

Passemos a considerar o recorte 4, último que fizemos dos enunciados-resposta da professora com relação à questão 10, em que mais uma vez ela apresenta uma relação dialógica com a entrevistadora: "...exatamente... e NÓS... na nossa atividade docente mais ainda né M.?". Essa relação dialógica e empática vem representada pelo signo ideológico "NÓS", que reflete, por um lado, a professora entrevistada e a entrevistadora, professora da escola pública durante a pandemia, e refrata, por outro, a atuação docente que vivenciaram, as experiências adquiridas,

as angústias e as inquietudes: "se tem seres que não pararam durante a pandemia fomos nós ((risos)) fomos nós...". No centro do seu discurso, duplica o signo "nós", enfatizando os percalços pelos quais os professores passaram no trabalho em *home office*. Bakhtin (2018, p. 225) defende que "as relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra isolada se nela se chocam dialogicamente duas vozes". Essa dinâmica se observa tanto na representação da professora entrevistada e da pesquisadora quanto na reverberação de vozes de outros professores da escola pública. Há, também, uma entonação descontraída que permeia o enunciado. Contudo, esse enunciado tem valor de desabafo equivalente para essas duas vozes, assim como as de outros professores como forma de protesto que se apresenta sob o tom emotivo-volitivo de brincadeira, de descontração, marcado inclusive com o riso da docente entrevistada. Nessa perspectiva, Bakhtin (2010, p. 87) afirma que "nenhum pensamento seria realmente pensado, se não se estabelecesse um vínculo essencial entre o conteúdo e o seu tom emotivo-volitivo, isto é, o seu valor realmente afirmado por aquele que pensa". Entende-se, assim, que a professora entrevistada, ao fazer a escolha dos signos em uso, engendra valorações advindas da entrega que fez de si ao trabalho durante a pandemia.

A seguir, passemos para as análises do **Professor Entrevistado 4** e a análise de 2 (dois) recortes de seu enunciado-resposta relativo à questão 10 desta pesquisa:

Professor Entrevistado 4

Recorte 1

...sabes que minha família é bem compreensível... sabe... então... não me gerou... nenhum transtorno... com relação a isto... foi bem tranquilo... até pedia... ahn::: a opinião da minha filha com relação a alguns vídeos éh:... porque como eu pegava/ desse como era pro sexto ano... dizer algumas coisas mais infantis... e não dá ( ) "mana"... que tava no quinto ano também né... "que que tu acha?"... eu pedia muito a opinião de:la... algumas/ alguns vídeos... eu pedia a opinião da minha... da minha esposa... então... foram bem compreensivos com relação a esta parte...

Recorte 2

sim... com relação ao uso de internet... sim... trabalhava bem mais... a gente trabalha bem mais em casa... PArece que não... mas nós... pra achar um vídeo: bom:... às vezes ficava uma hora... uma hora e meia procurando... troca:va mui:to... o tema... eu tinha/ às vezes tinha programado um tema pra... mas aí já ficava "hum... não tá se encaixando"... aí eu procurava outro...

Iniciamos pelo trecho "...sabes que minha família é bem compreensível... sabe... então... não me gerou... nenhum transtorno... com relação a isto... foi bem tranquilo...". Nesse enunciado, é possível perceber semelhanças com os enunciados da professora entrevistada 3,

pois valora o trabalho efetuado em casa com o signo ideológico “bem tranquilo”, ou seja, esse signo é representativo para demonstrar que o *home office* não trouxe preocupações excessivas em relação às demandas de trabalho tampouco em relação à sua família. Percebemos que essas demandas não se configuraram como um problema para ele nem afetaram a sua saúde. Ao se referir à família, emprega o signo ideológico “compreensível”, ou seja, o trabalho em *home office* não era questionado pela família, nem a sua presença era exigida. Sua posição axiológica reflete e refrata as condições nas quais exercia a sua docência, pois, a partir das escolhas sígnicas que constroem os enunciados de maneira harmônica e sem muitos sobressaltos, o professor acentua valorativamente esse momento com o seguinte enunciado: “então... não me gerou... nenhum transtorno...”. Destaca-se o fato de o trabalho não gerar “nenhum transtorno”, o que seria comum, dadas as condições emergenciais instauradas e a presença da família em casa, situação essa semelhante aos estudantes para os quais lecionava.

Diante disso, na sequência desse mesmo enunciado, observamos outros signos que podem nos fazer compreender os reflexos e as refrações citadas anteriormente, ao analisarmos a entonação valorativa do signo “nenhum transtorno”. O professor, ao explicar como está o espectro familiar, relata a presença de interação dialógica entre eles, como vemos no enunciado: “até pedia... ahn::: a opinião da minha filha com relação a alguns vídeos éh:... porque como eu pegava/ desse como era pro sexto ano... dizer algumas coisas mais infantis... e não dá ( ) “mana”... que tava no quinto ano também né... “que que tu acha?”... eu pedia muito a opinião de:la... algumas/ alguns vídeos... eu pedia a opinião da minha... da minha esposa... então... foram bem compreensivos com relação a esta parte...”. Ao pedir a opinião da família, ele a envolve no seu trabalho, tornando-a parceira de suas tarefas docentes. Assim, percebemos que o trabalho não afasta esse professor das pessoas com as quais compartilha o espaço no lar, pois há um engajamento entre família e prática docente. Percebemos que o signo ideológico “opinião” é repetido ao referir-se à filha e à esposa; nesse caso, elas são igualmente consideradas ao emitirem juízos de valor sobre os vídeos, suas opiniões são importantes, pois refletem e refratam a sustentação de valores emanados pelo signo “compreensível”. A família é compreensível com o seu trabalho, porque ele abre esse espaço de interação ao permitir a participação delas nas atividades.

Seguindo a construção do seu enunciado-resposta, ao discorrer sobre a quantidade de trabalho em casa, o professor entrevistado 4 afirma que, em casa, trabalhava bem mais do que na escola presencial, como vemos no trecho seguinte: “sim, ... com relação ao uso de internet... sim... trabalhava bem mais... a gente trabalha bem mais em casa... PArece que não...”. Nesse sentido, é possível inferir que há o entrelaçamento de vozes pelo emprego do signo ideológico

"gente", que se refere aos professores, a um coletivo, que se cruza na esfera do ERE por meio de plataformas de ensino, videochamadas, videoaulas, plataforma *Google Sala de Aula* e outros recursos ofertados pelo *Google for Education*. A atuação no ERE não só sinaliza a diversidade de facetas do trabalho dos professores, mas também aponta para a quantidade e complexidade desse trabalho em contexto de *home office*. Nesse enunciado, o professor entra em embate com vozes da sociedade que taxam os professores como sujeitos que não trabalharam na pandemia, ficavam em casa sem exercer o ofício docente e, mesmo assim, reivindicavam seu pagamento. Os professores, pelo contrário, tiveram múltiplos desafios para desenvolver seu trabalho, visto que, com a mudança de cenário do ensino presencial para o ERE, atendiam aos estudantes na aula on-line e ainda construíam atividades diferenciadas para aqueles alunos que não possuíam acesso à internet. Sendo assim, a entonação valorativa do enunciado "Parece que não" reverbera vozes sociais que desconhecem o trabalho diário dos professores na pandemia. Para quem observa de fora como as aulas estão sendo ofertadas, sem movimentos empáticos e exotópicos, faz juízo de valor negativo quanto à atuação dos professores. Remetemos essa discussão aos estudos ergológicos, ao uso de si, pois "toda atividade industriosa é sempre uma dramática do uso de um corpo-si" (SCHWARTZ, 1987, 2014), dialogando com aspectos invisíveis do trabalho docente. O fato de o docente afirmar que "...a gente trabalha bem mais em casa... PArece que não..." aponta para a intensidade do trabalho em casa no ERE, como também relatado por outros professores nas entrevistas.

Do ponto de vista ergológico, podemos afirmar que há trabalho invisível, aquele trabalho que não é visto e não é mostrado, pois culturalmente a imagem e a identidade do professor está associada à sala de aula, espaço quadrado, com várias carteiras (classes) e cadeiras, quadro branco (verde ou preto), sujeito adulto dentro dessa sala de aula e alunos sentados enfileirados. O trabalho desempenhado em casa contempla o planejamento, pesquisa de materiais (quais forem, pode ser um texto ou uma aula inteira), estudo de conteúdos (básicos ou avançados com ou sem tecnologia), metodologias de ensino, estudo sobre didática e sobre novas tecnologias na sala de aula, ou seja, tarefas invisíveis, quando realizadas na casa do professor. Assim, o enunciado "parece que não [trabalha]" reflete e refrata essa percepção de que s professores, longe do ambiente escolar, não trabalham da mesma forma nem na mesma intensidade. Contudo, como afirma o professor: "...mas nós... pra achar um vídeo: bom:... às vezes ficava uma hora... uma hora e meia procurando...", podemos observar que o enunciado dá ênfase às horas gastas pelos professores fora do espectro hora-aula. É um tempo que extrapola o relógio, mostrando a dedicação do docente, já que uma simples busca por um vídeo pode desencadear tempo extra de pesquisa em frente ao computador. Além disso, é importante

ressaltar que o trabalho não é desempenhado apenas com uma turma: o professor leciona para mais de uma turma, o que acarreta uma sobreposição de planejamentos de aulas, de vídeos e de textos para selecionar, entre outros materiais. O enunciado "...às vezes ficava uma hora... uma hora e meia procurando..." também reflete e refrata entonações valorativas sobre a qualidade empregada em suas aulas, pois não é um vídeo qualquer que ele irá oferecer aos estudantes, isto é, tudo é selecionado de acordo com o conteúdo proposto independentemente da quantidade de turmas. Clot (2010, p. 122), em *O trabalho e o poder de agir*, argumenta que "o gesto profissional de um sujeito é uma arena de significações" que constituem o que é social em relação ao ofício. Nessa perspectiva, destaca-se o docente como profissional engajado a fim de motivar os estudantes a permanecerem em suas aulas; esse é o seu propósito.

Tardiff e Lesssard (2014) explicam que o professor precisa contar com a participação do aluno para atingir seus objetivos. Essa demanda de trabalho é observável no enunciado "[eu]...troca:va mui:to... o tema... eu tinha/ às vezes tinha programado um tema pra... mas aí já ficava "hum... não tá se encaixando"... aí eu procurava outro...". O professor procura adequar o tema da aula às expectativas dos alunos, pois, se o conteúdo não se "encaixasse" com o planejado, era preciso trocar o vídeo, modificar até o teor da aula, gerando mais retrabalho. Nessa perspectiva, Schwartz (2014, p. 261) explica que o uso de si é "[...] uma imposição contínua dessas microescolhas permanentes e disso surge a expressão do trabalho como dramática do uso de si". Ao fazer essas microescolhas, percebe-se o "uso de si por si e pelos outros" (SCHWARTZ, 2014, p. 261). Abrir mão dessas escolhas, que dizem muito da singularidade do professor e sempre envolvem as dramáticas pelo uso de si, implicaria na qualidade das aulas. A atividade industriosa, conforme Schwartz (2014, p. 261), "se torna cada vez mais um encontro de dramáticas do uso de si, a de um agente no trabalho e a do usuário, do cliente, do paciente, do aluno etc." Por mais industrioso que possa se tornar o (re)planejamento dessas aulas, as escolhas estão imbricadas no trabalho dos professores e serão sempre feitas.

Nos enunciados mencionados, não encontramos verbalizações com entonações aparentes que indiquem uma sobrecarga de trabalho em casa tampouco que as dimensões do ERE sejam pesarosas. Pelo contrário, os tons valorativos engendrados no enunciado orientam para a busca da qualidade do material entregue aos estudantes, mesmo que isso demande horas extras de elaboração e, se necessário, de reelaboração dos materiais para posterior postagem. Essas ações estão imbricadas ao replanejamento do trabalho presencial para o ERE e à reorganização da aula por meio dos conteúdos ofertados. Conforme Di Fanti (2005, p. 22), "o trabalho nunca é igual ao planejado e que o [ser humano] é o protagonista principal de sua ação". Assim, de acordo com a posição da autora, entendemos que a sala de aula é um ponto de

encontro de centros de valores, no qual cada um – aluno ou professor – é protagonista do seu fazer. Porém, ao professor cabe o gerenciamento das atividades para que os estudantes tenham a oportunidade de vivenciar o protagonismo, como vemos no enunciado "[eu]...troca:va mui:to... o tema...[...] não tá se encaixando"... aí eu procurava outro...". Percebemos que seu discurso revela a realização incansável de seu trabalho, a partir das escolhas e microescolhas feitas por esse professor em relação ao conteúdo das aulas.

No que tange à **Síntese dos achados**, referente à análise dos entrelaçamentos dos enunciados dos quatro professores em relação à *pergunta 10 - Como você avalia seu relacionamento interpessoal, no lar, durante a pandemia? Você é apoiado ou sofre pressões quanto à atuação no home office?*, procuramos verificar as percepções dos professores entrevistados em relação aos relacionamentos interpessoais em casa no tocante às possíveis pressões ou embates que possam ter surgido pela demanda de trabalho ou ocupação dos espaços, bem como outras demandas sugestivas de entrechoques no lar. A partir da análise dos trechos selecionados, percebemos que os professores participantes da pesquisa, de modo geral, não sofreram pressões ou embates de qualquer natureza quanto ao tempo destinado aos relacionamentos com as suas famílias. Contudo, os aspectos valorativos que se sobressaem nos enunciados enfatizam o distanciamento familiar e o excesso de trabalho em casa.

A professora entrevistada 1 acentuou valorativamente o fato de morar com os pais, porém a posição axiológica quanto ao excesso de trabalho apareceu em seu discurso justamente pelo fato de morar na casa paterna. Em seu discurso, verbaliza que passa muitas horas em frente à máquina, pesquisando conteúdos para construir as aulas, e que, muitas vezes, é preciso que a atenção seja chamada para que faça o intervalo e/ou finalize o turno de trabalho. Em relação ao cumprimento das horas diárias de trabalho, refere sentir-se desconfortável com o fato de estar em casa e não se deslocar para a escola. Por essa razão, procura cumprir com rigor as horas de trabalho, porém excede-se. Os seus enunciados se aproximam dos enunciados dos professores entrevistados 3 e 4, que relatam condições semelhantes sobre as horas de investidas na elaboração das aulas. O professor entrevistado 2 se distancia dos demais professores e valora como positivo o trabalho em *home office*, considera-se otimista quanto à economia de tempo que faz em relação à distância entre a sua casa e a escola. Esse professor não faz juízos de valor sobre o trabalho em casa nem comentários sobre horas excedentes na carga-horária.

A professora entrevistada 3 valora o período de trabalho em casa como um tempo em que esteve muito solitária, tendo em vista que priorizou se isolar de seus familiares para que não corresse o risco de contaminá-los. Para a docente, durante a pandemia, ela precisou manter-se equilibrada mentalmente a fim de poder dar conta do distanciamento familiar e do trabalho,

que acentua como excessivo. Foi um momento também de pôr em prática o excedente de visão sobre si mesma para que pudesse passar por esse período com a saúde mental em dia ou como valora: “mentalmente equilibrada”.

O professor entrevistado 4, nos excertos discursivos da pergunta 10, valora positivamente o trabalho exercido em casa e relata ter o apoio da família para a realização das atividades docentes. Esse professor também traz em seu discurso entonações expressivas que remetem às horas excessivas de trabalho, isto é, trabalha-se mais em casa do que se trabalha na escola.

Concluímos esta seção que apresenta as análises dos enunciados-resposta de entrevistas realizadas com quatro docentes do ensino básico da escola pública estadual do RS. Na próxima seção, apresentamos os achados da investigação, considerando relações dialógicas entre as posições dos docentes observadas na análise das entrevistas.

3.3 DISCURSO E TRABALHO EM PERSPECTIVA DIALÓGICA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Entre discursos, valorações e ressignificações que emergem na verbalização sobre a transposição do ensino presencial para o ERE, passamos, nesta seção, às relações dialógicas entre os professores participantes da pesquisa, observáveis pelas aproximações e distanciamentos de suas posições axiológicas.

Bakhtin (2018, p. 223), em *Problemas da obra de Dostoiévski*, afirma que “[...] o nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros”. Associando ao estudo desenvolvido, consideramos que os enunciados-resposta estão prenhes de sentido diante das relações dialógicas estabelecidas entre os professores, protagonistas de um mesmo cenário educacional pandêmico. Também se considera a relação dos docentes com a pesquisadora/entrevistadora, pois são verbalizações que emergem por uma via de mão dupla, seja por meio das questões elaboradas pela pesquisadora com endereçamento destinado aos professores que trabalharam no contexto pandêmico, seja por meio das respostas emitidas de volta para a pesquisadora. Bakhtin (2018, p. 225) defende que “[...] a maneira individual pela qual o homem constrói seu discurso é determinada consideravelmente pela sua capacidade inata de sentir a palavra do outro e os meios de reagir diante dela.”

Nesse sentido, à medida que se revelam no discurso, por meio das escolhas sígnicas, os professores constroem os enunciados que adquirem uma multiplicidade de sentidos ao passarem pelo crivo da análise feita pela pesquisadora/entrevistadora, que também é professora da

educação básica. No que tange à experiência profissional e ao lugar que ocupa nesta pesquisa como "escutador(a)" (MIOTELLO, 2018, p. 25) do outro/professor, entendemos que a pesquisadora/entrevistadora, ao propor as interações viabilizadas pelas entrevistas abre um espaço de escuta responsiva e alteritária em que se manifestam palavras e contrapalavras, um ir e vir discursivo e dialógico, no qual vozes se manifestam e se entrecruzam pelas relações dialógicas que germinam nesse espaço. Ao afirmar que a "escuta ser [é] a atitude mais fundamental do ser humano", Miotello (2018, p. 25) reforça dois pontos importantes para que ocorra a escuta responsiva. O primeiro é colocar-se à escuta, e o segundo, ter uma atitude de resposta, ou seja, um ato responsivo diante do que se escutou. É preciso considerar que, na interlocução entre a pesquisadora/entrevistadora e os pesquisados, há um encontro de palavras carregadas de outras palavras e palavras de outros. Enamoradas, essas palavras engendram o evento discursivo e o sustentam pela singularidade dos enunciados proferidos pelos professores.

Dialogando com essa ideia, apresentar um cotejamento do que foi dito pelos participantes é compreender que os resultados desta pesquisa constituem outras tramas discursivas, em que vozes alheias se enamoram e se entrelaçam com palavras e contrapalavras. Nessa arena, as palavras ecoam, são reavivadas pelas significações e revelam a singularidade de cada um dos envolvidos na situação de fala e escuta. Conforme afirma Miotello (2017, p. 95), "ficar travado na palavra outra é metade do caminho. O que já foi dito tem que ser dito de novo... e de novo... numa corrente sem fim de enunciações." É nesse ponto que se acentua o papel da pesquisadora/entrevistadora junto à escuta responsiva dos seus entrevistados, visto que não é só especular os enunciados-resposta desses sujeitos, mas buscar novos sentidos para além da palavra dita e o que reverberará a partir desses novos sentidos para o mundo. Para ter uma compreensão responsiva ativa, "é preciso que a palavra outra se torne palavra própria, palavra minha, numa afirmação responsável" (MIOTELLO, 2017, p. 95).

O processo dialógico é fermentado não apenas na análise dos dados, mas também no engajamento da pesquisadora/entrevistadora com os participantes da pesquisa, na escuta ativa. Em *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*, no ensaio intitulado *Por uma metodologia das ciências humanas*, Bakhtin (2017, p. 59 grifos do autor) afirma que "o objeto das ciências humanas é o ser *expressivo* e *falante*", inesgotável em sentido e significado e, por essa razão, não coincidirá consigo mesmo. As relações que têm com o mundo sempre serão atravessadas por dimensões axiológicas e dialógicas. Nessa perspectiva, as dimensões valorativas que emergem das relações dialógicas, dos movimentos alteritários de empatia e exotopia que, de uma forma ou de outra, são valorados e percebidos nos discursos dos professores também se manifestam em face do excedente de visão da

pesquisadora/entrevistadora e professora, visto que, de modo singular, encontra-se entrelaçada a esses discursos.

Nesse sentido, antes de apresentarmos aspectos inter-relacionais presentes nos discursos dos professores entrevistados, consideramos importante tecer essa reflexão sobre as interlocuções da pesquisadora que eclodem a partir da presença responsiva, pois, para Bakhtin (2019, p. 65), "[n]a grande experiência, tudo é vivo, tudo fala, essa experiência é profunda e essencialmente dialógica". Essa perspectiva motiva-nos a fazer pesquisas que se abram para encontros dialógicos entre profissões e colegas de trabalho, pois entendemos que a rigidez imposta ao pesquisador, na situação formal de entrevista, tolhe possíveis interlocuções.

Ao estabelecermos relações dialógicas entre os enunciados analisados, percebemos uma série de aspectos que esclarecem sobre a situação do trabalho docente durante o contexto pandêmico, revelando complexidades do fazer docente ao expor dramáticas do *corpo-si*, quando submetido a situações inesperadas. Di Fanti (2019, p. 362) argumenta que verbalizar sobre o trabalho pode favorecer "[...] a discussão sobre as dramáticas do *corpo-si* e revelar facetas do invisível da atividade de trabalho" e afirma, ainda, que "isso vai depender de uma série de fatores, como é o caso da disposição do trabalhador participar da pesquisa, da relação de confiança entre o trabalhador e o pesquisador, da importância da pesquisa para o trabalhador e seu meio laboral etc." (DI FANTI, 2019, p. 362).

A articulação entre a perspectiva dialógica e a abordagem ergológica fornece subsídios para darmos relevância aos estudos que se relacionam com a atuação profissional dos professores no contexto pandêmico. Assim, exploramos a tríade linguagem, trabalho e pandemia, que perpassa interfaces postuladas pelas teorias desenvolvidas pelo Círculo de Bakhtin e pelos estudos e pesquisas realizados pela ergologia. Por meio da análise das verbalizações dos professores entrevistados, foi possível perceber as relações dialógicas que emergiram do discurso desses professores, quando distantes fisicamente dos estudantes, dos colegas de trabalho e da escola física.

Bakhtin (2010, p. 137) afirma que "[...] não é possível representar adequadamente o mundo ideológico de outrem, sem lhe dar a sua própria ressonância, sem descobrir suas palavras" (BAKHTIN, 2010, p. 137). A partir dessa concepção bakhtiniana, entendemos que não é possível estabelecer, nas entrevistas, neutralidade em relação aos discursos dos professores, mas uma análise interpretativa, valorativa, ideológica, alteritária e dialógica, que não traz verdades absolutas, mas revela aspectos tensionados da profissão no período pandêmico.

Esses sujeitos, com base nos sentidos e nas relações já existentes em contextos educativos anteriores, formulam novos olhares e sentidos outros em meio a uma arena de vozes e se projetam sobre o contexto educativo a partir do início do ensino remoto emergencial em 2020. Por essa razão, e diante das análises apresentadas até aqui, delimitaremos, na sequência, pontos convergentes e divergentes, aproximações e distanciamentos, que se estabelecem a partir das relações dialógicas existentes nas entrevistas. Com vistas a responder à questão norteadora desta pesquisa: Que aspectos valorativos da profissão docente emergem das verbalizações dos professores sobre a transposição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial que podem dar indícios de ressignificação de si frente à atividade profissional? Reunimos, em breves sínteses, alguns dos aspectos que se revelam nas relações valorativas sob o enfoque dialógico a partir de um cotejamento entre os discursos dos participantes.

Passemos, nas subseções seguintes, ao agrupamento de aspectos observados em nossa análise em relação ao trabalho remoto docente, ao uso das tecnologias e, por fim, ao excedente de visão. Desse modo, esta seção de organiza em três subseções: *3.3.1 Aspectos do trabalho remoto docente*, na qual destacamos alguns aspectos que impactaram o trabalho e a vida desses professores; *3.3.2 Aspectos quanto ao uso das tecnologias*, na qual apresentamos aspectos inter-relacionais que, de certa forma, impactaram o modo de fazer docente, tendo em vista as reelaborações de si para o trabalho e para a vida; e *3.3.3 Aspectos quanto ao excedente de visão*, a qual viabilizará as expectativas sobre a atividade docente por si e pelo outro, no trabalho e na vida.

3.3.1 Aspectos do trabalho remoto docente

Diante do entrecruzamento de vozes advindas dos discursos docentes, observamos que os quatro professores convergem dialogicamente em relação aos aspectos relacionados à valoração do trabalho, ao verbalizarem o tempo de gasto com as horas de trabalho. Isso implica considerarmos o excesso de tempo para o planejamento das aulas e a preocupação com a sua qualidade, impactando, assim, as horas gastas do dia para a preparação das aulas, as pesquisas e a construção de materiais diferenciados, dada a heterogeneidade das turmas e de alunos, bem como de materiais, seja para a aula on-line, seja para os estudantes que estão em casa e não acessam a plataforma.

Os professores valoram a ação docente como retrabalho. Percebemos acentos valorativos orientados para a importância de renormalizar a fim de atender a todos os estudantes, visto que a atividade docente é um trabalho para o outro: as turmas e os alunos são

atendidos, respeitando as singularidades e individualidades de cada um não só no ERE. Contudo, nessa nova dimensão pedagógica, é preciso ajustar a materialidade do conteúdo em prol de um engajamento incerto.

Outro aspecto observado, do qual os docentes se aproximam dialogicamente, são as prescrições das normas, os documentos oficiais e as condutas que norteiam a preparação das aulas. Por não ser possível seguir fielmente as prescrições, ao gerirem as aulas, os professores trabalham atrelados à condição de não só dominar os conteúdos e as tecnologias, mas também gerir as imprevisibilidades que possam surgir e mudar os direcionamentos do planejamento de forma autônoma. Podemos considerar como elos de aproximação no discurso dos quatro docentes os embates e as tensões gerados pelo trabalho autônomo, as burocracias, a carência de apoio da equipe de gestão e dos colegas de profissão e o cuidado com a adequação das atividades para não afastar os alunos com demandas excessivas.

Notamos, pelo estabelecimento de relações dialógicas entre os enunciados-resposta dos docentes, pontos de tensionamentos causadores de distanciamento em relação aos aspectos que norteiam o trabalho em *home office*. Observamos que os discursos estão atravessados por vozes da sociedade que consideram que os professores não querem trabalhar diante do contexto pandêmico. Nos enunciados-resposta da professora entrevistada 1, percebemos um desconforto pelo de fato de estar em casa e não se deslocar até a escola para trabalhar, que pode estar relacionado a essas vozes da sociedade.

Em relação ao trabalho em *home office* em oposição ao ambiente escolar, observamos que a professora entrevistada 3 valora aspectos sobre as horas excedentes de trabalho em casa, acentuados pelo distanciamento da família, amigos e namorado. Quanto a questões de saúde, citando o fato de ficar muito tempo em frente ao computador pesquisando e preparando aulas, afirma que a sua visão foi afetada. Porém, não se posiciona sobre os deslocamentos de casa até o trabalho, assim como observamos a ausência desse comentário no discurso do professor entrevistado 4. A posição desse professor aproxima-se dialogicamente dos professores 1 e 3 quanto aos aspectos que valoram a sobrecarga de trabalho extraclasse em casa, em especial no que se refere a gastos com materiais de uso escolar e adequações e adaptações das aulas para o formato remoto.

Ao considerar os acentos axiológicos presentes nos discursos dos professores em referência ao apoio da equipe de gestão e às instâncias governamentais que regem o ERE, percebemos que a professora entrevistada 1 considera a direção da escola, a Secretaria da Educação e o Governo como influenciadores do seu trabalho, pois estes exigem produção, pontualidade e registros. Assim, percebemos que essas instâncias são vozes prescritivas que

ecoam no sistema escolar, e não vozes exclusivamente de amparo ao trabalho no ERE. Esses aspectos apresentados pela professora entrevistada 1 podem ser observados no discurso do professor entrevistado 2, posto que este se autovalora como um ser impotente frente às normas prescritas pelos setores responsáveis. Assim, as vozes das instâncias governamentais vêm ao encontro desse professor e fortalecem a entonação crítica negativa frente à transposição do presencial ao ensino remoto, aproximando-se dialogicamente da primeira entrevistada e da terceira, sendo que a professora entrevistada 3 valora como burocrática a rotina dos professores. Dos discursos analisados, emergem vozes políticas na educação/escola, tendo em vista que o trabalho dos professores é regido de modo hierárquico – escola, SEDUC e MEC –, o que reflete e refrata a falta de autonomia na prática docente, visto que não difere do trabalho presencial, mas acentuou-se no ERE.

No entanto, o professor entrevistado 4 diverge e distancia-se dialogicamente dos outros docentes ao relatar que ficou "bem à vontade" quanto ao trabalho em casa e ao fato de não sofrer pressões da equipe diretiva para que seguisse os documentos prescritos, o que tornou a jornada de trabalho no ensino remoto mais leve e deu segurança e autonomia para o exercício laboral em *home office*.

3.3.2 Aspectos quanto ao uso das tecnologias

Os aspectos referentes às tecnologias, nos discursos dos professores participantes da pesquisa, emergem dialogicamente de forma bastante expressiva, quando mencionam as inabilidades quanto ao uso, o fator de exclusão de estudantes e professores, os problemas relacionados à instalação e velocidade de internet, o desenvolvimento de habilidades e competências, o excesso de tempo frente às telas, o tempo para formações e treinamentos ofertados pelo sistema educacional, apenas para citar alguns. É possível compreender, assim, que a posição sobre o uso das tecnologias revela aspectos que aproximam os quatro professores. A exigência da presença inesperada das tecnologias pode ser considerada a origem de muitas das dramáticas dos usos de si, uma vez que tem uma representatividade expressiva em suas vidas: o contato com os estudantes, a equipe de trabalho e famílias (próprias e dos estudantes) durante o isolamento, a pesquisa dos materiais de aula e dos conteúdos, a modelagem de suas aulas, os cadernos de chamada, entre outros. As tecnologias são fonte de entretenimento, informação, formação, dentre outras especificidades, ou seja, não há como desconsiderar o protagonismo das tecnologias na vida dos professores durante o ERE.

Dentre os quatro professores participantes da pesquisa, observamos a aproximação relevante em seus discursos no tocante à incorporação das tecnologias na rotina diária de trabalho no ERE, já que três são pesquisadores em formação: a professora entrevistada 1 e o professor entrevistado 2 são estudantes de mestrado, e a professora entrevistada 3 é estudante de doutorado. Essa inserção na academia aponta para a proximidade e para a familiaridade com o uso e manuseio das tecnologias, o que pode justificar o fato de não mencionarem as dificuldades com a ambientação da plataforma ou quaisquer recursos tecnológicos durante a entrevista.

Percebemos que a professora entrevistada 1 não faz menção das dificuldades com o uso das tecnologias no decorrer da entrevista. Por essa razão, entendemos que ela detenha habilidade para lidar com os dispositivos eletrônicos e com as atividades nas plataformas de ensino. Entretanto, ainda que se mostre à vontade com as tecnologias, o discurso da docente é permeado por aspectos valorativos que implicam tempo excessivo gasto frente às telas e o sentimento de impotência quanto à disponibilidade das tecnologias para os estudantes. Podemos perceber relações dialógicas que aproximam essa professora do professor entrevistado 2, o qual relata vivências com a Educação a Distância, revelando maior familiaridade com a plataforma. Além disso, esse professor considera que a ferramenta *WhatsApp* contribuiu para a comunicação com as famílias dos estudantes e ampliou a interlocução em relação aos conteúdos propostos para as suas aulas, à orientação de atividades e, atém mesmo, ao envio de materiais de aula. O docente valora como favorável o uso das tecnologias devido ao aspecto inter-relacional que estas oferecem.

Já a professora entrevistada 3 tensiona o uso das tecnologias ao considerá-las prejudiciais à sua saúde, pois precisava ficar longas horas em frente ao computador. Ela também cita os embates sobre habilidades e competências no uso das tecnologias quanto à equipe de professores, já que alguns professores dominavam as tecnologias e outros tinham pouco ou nenhum domínio. Assim, ao analisarmos esses pontos de tensão em seu discurso, percebemos que se distancia dos professores entrevistados 1 e 2, assim como o professor entrevistado 4 que não se considera um ser "muito tecnológico". Ele valora sua argumentação, enfatizando em seus enunciados-resposta, aspectos de que a realização de suas aulas, muitas vezes, estava condicionada ao auxílio dos estudantes para que pudesse lidar com os vídeos e o manuseio da plataforma de modo geral. Para tanto, entendia a necessidade de melhorar a qualidade das aulas on-line de modo que se tornassem atrativas para os estudantes. Contudo, não ser "muito tecnológico" não o impediu de diversificar suas aulas, já que o professor entrevistado 4 fazia uso de vídeos do YouTube para fomentar o debate em suas aulas. O professor, até mesmo,

menciona que foi preciso aumentar a velocidade de internet em casa para poder trabalhar com mais segurança.

3.3.3 Aspectos quanto ao excedente de visão

Durante as análises, percebemos que os excertos discursivos estão permeados pelo excedente de visão dos professores, o que revela aspectos que contribuem para o reconhecimento da aproximação dialógica entre os quatro docentes. Consideramos que, pelo excedente de visão, conseguimos ampliar a visão que temos do outro e enxergar o que não podíamos ver antes de passarmos pelos movimentos de aproximação e distanciamento desse outro. Nesses movimentos, a empatia se refere à aproximação ao mundo do outro, à ideologia do outro. A tal movimento, segue o da exotopia, ou seja, a objetivação que, conforme Bakhtin (2010), refere-se ao afastamento desse outro, a volta a si mesmo, para com as próprias avaliações na relação com o outro gerar o excedente de visão necessário. Com o movimento de empatia, temos acesso à perspectiva do outro e buscamos compreender os valores que o orientam do nosso lugar singular. Desse modo, para entender o excedente de visão é preciso, a partir do movimento empático, ir ao encontro do outro para, em seguida, através do movimento exotópico, distanciar-se dele a fim de compreendê-lo de fora, ou seja, com uma visão extra do lugar de fala no qual se encontra. Só assim chegaremos ao excedente de visão. Os enunciados-resposta nos possibilitaram também esse movimento, olhar com os olhos do outro o trabalho docente em *home office*, afastar-nos e, ao explorar os seus dizeres, em articulação com a abordagem ergo-dialógica, buscar possíveis refrações sobre os gestos profissionais no período pandêmico.

Quanto às relações dialógicas entre as posições avaliativas dos quatro professores, percebemos a convergência quanto ao excedente de visão, que, por um lado, resulta dos movimentos empáticos e exotópicos com os estudantes, colegas de profissão e famílias (próprias e dos estudantes) e, por outro, origina-se pelas dramáticas de usos de si vivenciadas pelos professores. Na emergência de realizar o trabalho docente em contexto adverso à presencialidade das aulas, os professores revelam as próprias dramáticas e conseguem apreender as necessidades dos outros, seja pelos aspectos sociais que estão imbricados na escola pública, seja pelos aspectos cognitivos que se relacionam diretamente com os deveres do fazer docente.

Nesse sentido, ao olharmos para esses docentes como pesquisados, sem desconsiderarmos que também são colegas de profissão, percebemos os movimentos empáticos

e exotópicos na construção do excedente de visão em cada um dos docentes. Pelo discurso da professora entrevistada 1, observamos seu excedente de visão, por exemplo, ao direcionar as horas do seu dia às pesquisas de modo que pudesse oferecer aulas acessíveis diante da situação em que os alunos se encontram, muitos deles sem acesso à internet. Além disso, tal postura estabelece diálogo com a professora entrevistada 3 quando emergem dramáticas em relação à saúde que estão implicadas a esse olhar pelo outro. Todo o tempo movimenta-se em direção a esse outro, observa o que ele precisa e busca suprir as necessidades dele, descuidando-se de si.

Quanto ao professor entrevistado 2, percebemos seu excedente de visão, ao valorar de modo contundente, as devolutivas, preocupando-se com a formação e, por conseguinte, com o futuro desses estudantes. O docente movimenta-se empática e exotopicamente em direção a eles, observando o que estão aprendendo e apreendendo desse cenário educativo no contexto pandêmico. Sente-se responsável por essas vidas e, por conhecer as diferentes realidades, usa de si para ampará-los. O docente tem consciência da necessidade de se esforçarem, mesmo diante das condições oferecidas pela escola, por isso suas dramáticas estão no contato com as famílias dos estudantes, na cobrança sobre as devolutivas, na preocupação com a quantidade mínima de conteúdo que os estudantes estão recebendo e na participação das aulas. Todos esses aspectos representam o seu excedente de visão em relação aos estudantes.

Percebemos que os professores entrevistados se aproximam em termos de movimentos empáticos e exotópicos, pois se colocam no lugar dos estudantes e colegas de trabalho, ao reconhecerem as carências e necessidades. Nas dramáticas de usos de si, os professores buscam conhecer as realidades dos alunos, colocando-se em seus lugares para redirecionar as aulas de forma que fiquem adequadas ao ensino de qualidade. Há, assim, um esforço contumaz na reelaboração dos conteúdos, nas tentativas de contato com esses estudantes, de trazê-los para a aula e mostrar-lhes que não estão sozinhos nesse período. Pelas dramáticas observadas nos discursos desses professores, vemos aspectos da relação alteritária na profissão docente, revelando aspectos do excedente de visão sobre os estudantes, a família (própria) e outros colegas de profissão.

O professor entrevistado 4, ao reconhecer-se “não muito tecnológico”, trava consigo embates e potencializa o uso de si na aula on-line, não hesitando em pedir ajuda aos estudantes a fim de manter o planejamento das aulas. Numa relação dialógica e alteritária, professor e estudantes fazem um intercâmbio de conhecimentos, de modo que o professor não precisa mudar a rota do seu planejamento pela possível falta de habilidade com a plataforma, pois, por meio desses movimentos empáticos e exotópicos com os alunos, mostra um excedente de visão que favorece a oferta de aulas mais interativas e significativas. Na singularidade da constituição

de um novo “eu” a partir das experiências com a pandemia, as relações alteritárias e dialógicas mantidas por esse professor com os seus estudantes acarreta aproximações e distanciamentos entre si e os colegas de profissão. Por um lado, ele tensiona as mesmas ações da profissão, os embates pelos quais emergem seu excedente de visão sobre os estudantes diante do âmbito educacional compartilhado no momento. Por outro, distancia-se dos colegas ao declarar a falta de experiência e habilidades, desprendendo-se da concepção de proprietário do saber ao reconhecer-se como um ser “não muito tecnológico”.

As demandas reveladas nas dramáticas pelas quais os professores foram submetidos na pandemia se inter-relacionam com o excedente de visão, tanto dos professores quanto da própria pesquisadora/entrevistadora, sempre considerando os diferentes projetos enunciativos, pois o olhar empático e exotópico a respeito das necessidades uns dos outros demonstra a capacidade de tomar atitudes transformadoras frente às adversidades, e não apenas ficar à margem das incertezas e do desconhecido.

Essa síntese dos achados que empreitamos a partir dos discursos dos professores, nesta seção, contempla olhares para o trabalho e para a linguagem, evidenciando-nos aproximações e distanciamentos relevantes sobre os embates e desafios durante o decorrer das aulas ministradas em contexto pandêmico. Desse modo, compreendemos que dar voz a esses docentes na transposição do ensino presencial para o ERE é permitir que as realidades vivenciadas pelos professores de escolas públicas sejam reveladas, assim como as dramáticas e valorações engendradas a uma instituição plural como a escola pública. Por essa razão, debater sobre essas realidades se faz indispensável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O vírus SARS-CoV-2 foi capaz de provocar uma pandemia e colocar a saúde mundial em risco no ano de 2020. Diante da chegada da COVID-19, a humanidade teve de mudar hábitos de vida, e o isolamento físico e social fragmentou rotinas e interferiu nos diferentes setores da sociedade, como foi o caso da esfera educacional. Nessa perspectiva, o nosso interesse recaiu sobre o trabalho dos professores, muitas vezes protagonistas de cenários especulativos e de experimentações, o que suscitou, como pesquisadora e colega de profissão, o interesse de ouvi-los e conhecer as suas experiências durante esse período.

Por conseguinte, este estudo permeia contribuições que emergem e envolvem a atividade docente, desdobrando-se sobre as relações dialógicas estabelecidas em situação de entrevista com quatro professores que atuaram na educação básica pública, em contexto pandêmico, na capital do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Diante do que vivenciamos no percurso inicial desta tese, entendemos a relevância de dar voz aos professores ao conceder espaço de fala e escuta responsiva. Abrimos diálogo aos trabalhadores de sala de aula, mais precisamente àqueles submetidos a situações peculiares de trabalho, de forma que suas vivências pudessem contribuir para a concretude e para a singularidade das dramáticas advindas dos embates tensionados no cotidiano do ERE.

Postulamos que a docência é um trabalho de reciprocidade. Assim, apoiamo-nos na teoria bakhtiniana e na abordagem ergológica para compreendermos os caminhos de resolução das indagações que nos atravessam como sujeitos docentes pesquisadores em relação ao trabalho realizado pelos sujeitos docentes pesquisados. Entendemos que os saberes dos professores se desenvolvem entre teoria e prática bem como são construídos no decorrer de sua atividade laboral.

A tríade pandemia, linguagem e trabalho nos indicou o ponto potente e fundamental desta pesquisa: a reflexão sobre a prática profissional dos professores em consonância com as dramáticas de usos de si e a atividade de linguagem. No campo teórico, as concepções linguagem e trabalho, entrelaçadas pela perspectiva dialógica de linguagem e pela abordagem ergológica, viabilizam os desdobrarmos da presente tese por permitir que a compreensão e a reflexão acerca da complexidade da atividade laboral do professor no contexto pandêmico, assim como reconhecer aspectos indicadores de aproximação e distanciamento por meio dos enunciados-resposta dos participantes da pesquisa.

Sabemos que as reflexões levantadas nesta pesquisa não se esgotam ao colocarmos o último ponto-final, mas possibilitarão o desenvolvimento de ideias outras. Por ora, buscamos

responder às perguntas de pesquisa, observando os enunciados-resposta gerados pela enunciação dos professores em face das entrevistas, que nos permitiram contemplar a questão principal da investigação: *quais aspectos valorativos da profissão docente, que emergem das verbalizações dos professores e que estão relacionados à transposição do ensino presencial para o Ensino Remoto Emergencial, podem dar indícios de ressignificação de si perante a atividade profissional?*

Como desdobramento dessa questão central, temos as seguintes perguntas: 1) *que acentos axiológicos estão presentes na voz de professores e remetem às dramáticas do uso de si em relação à transposição do ensino presencial para o ensino remoto?*; 2) *que relações dialógicas emergem da atividade industriosa do professor diante do desafio imposto pelo ERE?*; e 3) *que dramáticas do uso de si são evidenciadas na voz dos professores no que se refere à atuação no desenvolvimento das competências e habilidades essenciais dos estudantes no período pandêmico, considerando os entrechoques com o que está prescrito?*

Diante das indagações norteadoras desta análise, as aproximações dialógicas entre os enunciados-resposta possibilitaram que observássemos particularidades no discurso dos professores, de modo que atendêssemos ao objetivo geral desta pesquisa: *dar voz aos professores sobre a sua atividade de trabalho pela ótica das experiências no ERE e, a partir de vivências reais, trazer para o debate reflexos e refrações que possam contribuir para a compreensão da profissão docente no período pandêmico e futuras reelaborações profissionais de si – dos professores*. Assim como atender aos objetivos específicos: a) *investigar o impacto da pandemia de COVID-19 na atividade de trabalho do professor da educação básica pública, com vistas a problematizar as dramáticas de uso de si na transposição do ensino presencial para o ERE*; b) *identificar relações dialógicas e aspectos da atividade industriosa dos professores, entre o fazer e o ser, sob a tensão da transposição do ensino presencial para o ERE e suas implicações, seja no uso das tecnologias e na adaptação ao novo formato de ensino, seja nos desafios pessoais e/ou impostos pelas instituições educacionais e sanitárias*; e c) *verificar as dramáticas de uso de si em face do trabalho do professor no desenvolvimento das competências e habilidades essenciais dos estudantes no período do ERE, considerando os entrechoques e tensionamentos com o que está prescrito*.

O material de análise foi composto pelas verbalizações de quatro professores em situação de entrevista individual, os quais responderam a 10 (dez) questões, via ferramenta de comunicação por vídeo *Google Meet*, que posteriormente foram transcritas e analisadas. Do total de perguntas, 6 (seis) foram escolhidas para a análise e compõem os enunciados concretos que viabilizam esta investigação, isto é, perguntas de 1 a 5 e a 10. As perguntas 6, 7, 8 e 9 não

foram analisadas devido ao fato de produzirem enunciados-resposta semelhantes aos demais. Contudo, foram reservadas para trabalhos acadêmicos que germinarão desta tese.

Para a seleção dos docentes participantes da pesquisa, estipulamos os seguintes critérios: i) lecionar em escolas da Rede Pública Estadual de Porto Alegre (RS); ii) ser professor de Língua Portuguesa; iii) lecionar nas etapas do Ensino Fundamental II (Anos Finais) e do Ensino Médio da educação básica pública; e iv) ter vivenciado efetivamente a docência em Língua Portuguesa no período de Ensino Remoto Emergencial na escola pública estadual.

Por meio da análise dos excertos dos professores entrevistados, observamos aspectos inter-relacionais que compõem a atividade docente, como as tensões e dramáticas que acompanham os professores em seu cotidiano de trabalho no contexto pandêmico. Percebemos que, nesse período, os embates travados por esses sujeitos foram diversos, revelando a profissão docente como atividade que não pode ser limitada e definida apenas como "dar aulas". Pelo contrário, a transposição do ensino presencial para o ERE mostrou a complexidade que envolve o fazer docente. O trabalho realizado pelos professores ultrapassa o caráter previsível que pode ser imposto à profissão, pois percebemos, na análise dos enunciados-resposta das seis perguntas da entrevista, que os sujeitos professores singularizam a atividade de trabalho e de linguagem para além da materialidade linguística, de forma que contribuem para o reconhecimento do teor complexo e enigmático da atividade docente.

Considerando os objetivos e as questões que norteiam este estudo, percebemos, nos enunciados-resposta, aspectos relacionados à sobrecarga de trabalho extraclasse, tais como: os planejamentos das atividades, de modo que atendessem aos estudantes que frequentavam as aulas on-line e aos estudantes que retiravam atividades impressas na escola; a participação em cursos de formação, que contemplava aprender a lidar com as tecnologias no ERE; as reuniões com a equipe de gestão e as conversas com colegas sobre o desenvolvimento e desempenho das atividades propostas por eles (sucessos e insucessos); os aspectos emocionais sintetizados pela dualidade da concepção de apoio, pois, para alguns dos entrevistados, houve falta de apoio das equipes de gestão, enquanto para outros foi um ponto-chave a ser apreciado; a falta de conhecimento sobre o uso das tecnologias; o tempo gasto na tentativa-acerto para (re)formulação de aulas remotas via ferramentas do *Google for Education*; e, ainda, o envolvimento em questões sociais da comunidade escolar, pelo fato de adentrarem, mesmo que de forma remota, a casa de seus alunos, já que atendiam a um público discente heterogêneo.

As valorações presentes nos enunciados-resposta são indicativas de um professor que enfrentou embates e tensões entre ser um profissional autônomo e, ao mesmo tempo, estar na dependência do apoio da equipe de gestão e dos colegas de profissão. No entanto, esse

profissional ocupou a forte posição de protagonista e reagente quanto ao desenvolvimento do seu trabalho. Distante fisicamente da escola, precisou superar dificuldades em conciliar o trabalho em casa com as tarefas domésticas, com os cursos de especialização, dentre outras atividades, bem como em autorregular as tensões trazidas pelos altos índices de contaminação e o aumento do número de mortes por COVID-19, que assolava a sociedade e impactava o trabalho docente em contexto de *home office*.

O período em que os docentes estiveram em ensino remoto foi muito conturbado para o exercício profissional, já que precisaram se desdobrar e planejar suas aulas de modo que os estudantes sem acesso ao sinal de internet ou aparelho celular, tablet ou notebook pudessem receber os materiais. De um lado, preparavam as aulas para os estudantes que assistiam às aulas pelo *Google*; de outro, faziam a transposição e a adequação do conteúdo para que fosse impresso e entregue aos estudantes na escola.

Todos esses embates se fizeram presentes aos professores, que não tiveram possibilidade de escolha quanto ao trabalho em *home office*, pois o contexto pandêmico exigia o isolamento das pessoas. Embora os professores tivessem a oportunidade de ampliar as suas habilidades em tecnologia, vivenciaram esforços pessoais e embates profissionais e sociais sem medida, sofrendo desgastes físicos e emocionais num constante investimento de si e na reinvenção da própria prática docente. Nesse sentido, é possível compreender que os diferentes usos de si do professor (por si e pelo outro) potencializaram o excedente de visão nas reelaborações e ressignificações de si próprio e da profissão docente.

Percebemos um aprofundamento da compreensão do relevante papel do docente na formação do aluno, contrapondo a ideia de um possível apagamento da figura do professor frente às tecnologias aplicadas à educação. No discurso docente, também se desvelam indícios de um sujeito trabalhador, que pauta sua vivência profissional no outro e pelo outro e prima pelo coletivo. Podemos perceber o caráter alteritário na atuação dos professores com os estudantes, pois os enunciados evidenciam o cuidado com o bem-estar desses sujeitos. Valendo-se de movimentos empáticos e exotópicos, os professores da educação básica pública estão em constante ajuste de si em face do seu ambiente de trabalho e dos estudantes. Observamos que os discursos dos professores revelam e denunciam aspectos relacionados à (des)valorização da profissão, que ficou mais evidente no contexto pandêmico, mas que já atravessava a trajetória profissional presencial ao longo dos anos. Nesse sentido, os enunciados dos professores entrevistados estão repletos de vozes da sociedade que desqualificam os professores e os modos de ensinar.

Os entrelaçamentos que emergiram nos discursos dos docentes sustentam a tese defendida de que os diferentes usos de si do professor (por si e pelo outro) potencializaram o excedente de visão nas reelaborações e ressignificações de si próprio e da profissão docente, tendo em vista o trabalho exercido em *home office* no contexto pandêmico. É preciso esclarecer, no entanto, que as reflexões aqui apresentadas não encerram esta discussão sobre o trabalho dos professores em situação de pandemia, pois esta pesquisa não se ampara na medição da execução de tarefas ou repetição mecânica das atividades e dizeres, mas focaliza aspectos relacionados à vida e ao trabalho de sujeitos que, a todo tempo, pensam, refletem e reorganizam o que fazem. Empreitamos esta pesquisa conscientes de que o trabalho via ensino remoto dialogaria com os modos de ensinar presencialmente, pois embates e tensões vividos no período pandêmico não são exclusivos do contexto educacional promovido pelo ERE, mas são uma realidade viva do ensino presencial.

Esta tese se coloca como um espaço de diálogo, de reflexões sobre a realidade dos professores, e possibilita que outras perguntas sobre o trabalho docente sejam feitas. Sendo assim, como estudos futuros sobre o contexto pandêmico, sugerimos a análise do sistema de avaliações, a própria formação docente e a atuação discente. Esperamos que esta pesquisa inspire outros pesquisadores a investigarem as diversas facetas do trabalho docente realizado na pandemia.

Durante esse período, questões limitadoras estiveram presentes no âmbito profissional, acadêmico e pessoal, contudo não nos intimidamos em trazer a educação básica pública para a academia, aproximando escola e universidade. Por essa razão, com o intuito de criar elos com os espaços que constituíram esta investigação, propomos retornar esta pesquisa para as escolas envolvidas neste estudo, de forma que possamos reunir os professores participantes e os não participantes e dar voz ao contexto escolar como um todo. Desejamos constituir com esta investigação uma arena reflexiva de escuta e fala responsiva que contribua para a qualidade da educação do Brasil.

A tessitura desta tese exigiu o olhar atento e emotivo-volitivo da pesquisadora, que se dedicou à abertura do diálogo diante do processo vivo e responsivo que abarca a diversidade de facetas da interface linguagem e trabalho por meio das interlocuções. A condição discursiva da entrevista possibilitou aos professores um afastamento exotópico das dramáticas vividas no contexto pandêmico. Distanciados, ao olharem para o ensino remoto emergencial de um outro lugar, a fim de elaborarem as respostas das questões, são levados a desvelar aspectos sobre a prática docente até então invisíveis para eles. Ao repensar o trabalho desses professores por outro prisma, sem pandemia e mais seguros, entendemos que o excedente de visão

proporcionado pela pesquisa e pela condição alteritária de poder olhar para o outro tem participação colaborativa para a reelaboração e ressignificação de si desses profissionais quanto à profissão. A partir do tensionamento dessas discussões, esperamos contribuir para a (trans)formação da prática laboral docente, seja no sentido de entendê-la em sua complexidade, seja no modo de socializar as reflexões para possíveis avaliações e engajamentos com outras áreas e outros pesquisadores.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALFAGEME, A. O sonho do 'home office' vira pesadelo na pandemia. **El País**, 9 ago. 2020. Disponível em: https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-08-09/o-teletrabalho-nao-era-isto.html. Acesso em: 15 out. 2021.

ALVES, G. S. **A formação de professores na sociedade hiperconectada**: alternativas emergentes para a internacionalização e apropriação de tecnologias digitais na educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

ALVES, W. F. A invisibilidade do trabalho real: o trabalho docente e as contribuições da ergonomia da atividade. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis, SC. **Anais** [...] Florianópolis: UFSC, 2015.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.

APOLINÁRIO. V. **A racionalização taylorista da produção e do trabalho revista de economia regional, urbana e do trabalho**. REVISTA DE ECONOMIA REGIONAL, URBANA E DO TRABALHO, v. 5, n. 2, 2016.

AUGÉ, M. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da sobre modernidade. Lisboa, 90 Graus, 2005.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas.** Organização, tradução posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017 [1970-1975].

BAKHTIN, M. **O homem ao espelho.** Tradução do russo para o italiano de Augusto Ponzio. Tradução do Italiano para o português do Brasil de Marisol Barenco de Melo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020 [1943].

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1950-1961].

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável.** Organização de Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGE/UFSCar). Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018 [1920-1924]

BARBOSA, V. F.; DI FANTI, M. G. C. Notas sobre gêneros do discurso em Bakhtin, Volóchinov e Medviédev. *In*: ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B.; ARANTES, P.; PESSÔA, M. (org.). **Pesquisar com gêneros discursivos**: interpelando mídia e política. Rio de Janeiro: Cartolina, 2020, p. 174-192.

BARBOSA, V. F.; DI FANTI, M. G. C. A (in)visibilidade da atividade de revisão de textos acadêmicos: um outro na teia dos sentidos. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 11, n. esp. (supl. 1), s35-s53, set. 2018. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/30803. Acesso em: 26 de agosto de 2022.

BEHAR, P. A. **O ensino remoto presencial e a educação a distância**. Jornal da UFRGS, 6 jul. 2020. Disponível em: https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/. Acesso em: 20 jun. 2021.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução. Brasília: MEC; SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf Acesso em: 5 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2017?]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Secretaria da Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 5 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Institucional**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2019]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=32681:apresentacao. Acesso em: 2 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020.** Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2020b. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020.** Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2020c. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520mar%25C3%25A7o%2520de%25202020. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020.** Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2020d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020e. Disponível em: https://www.fiocruzbrasilia.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/04/Sa%C3%BAde-Mental-e-Aten%C3%A7%C3%A3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-recomenda%C3%A7%C3%B5es-gerais.pdf. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de atividades**: ações do MEC em resposta à pandemia de COVID-19 – março/2020 a março/2021. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020f. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=183641-ebook&category_slug=2020&Itemid=30192. Acesso em: 2 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020.** Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2020g. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-

256531507?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520473%252C%252012%2520de%2520maio%2520de%25202020. Acesso em: 2 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2020h. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525. Acesso em: 2 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020.** Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2020i. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872. Acesso em: 2 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 5, de 4 de agosto de 2021**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021a. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-interministerial-n-5-de-4-de-agosto-de-2021-336337628. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 837, de 21 de outubro de 2021**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021b. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-837-de-21-de-outubro-de-2021-353960254. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2021c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=199151-rcp002-21&category_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota de Esclarecimento**, de 27 de janeiro de 2022. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2021-pdf/232651-nota-de-esclarecimento-covid-19-2022/file. Acesso em: 2 abr. 2022.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARDOSO, D. A dialética negativa no estudo da alteridade e da teoria do ato. *In*: DI FANTI, M. G. C. *et al*. **Círculo de Bakhtin**: alteridade, diálogo e dialética. Porto Alegre: Editora Polifonia, 2020.

CARDOSO, T. A. **Contradições do ser professor e o trabalho doméstico.** Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CARVALHO, R. F. **Representações Sociais sobre carreira, na pandemia de COVID-19**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educação) – Centro Universitário FIEO, Osasco, 2021.

COELHO, E., SILVA, A., PELLEGRINI, T., & PATIAS, N. Saúde mental docente e intervenções da Psicologia durante a pandemia. PSI UNISC, v. 5, n. 2, p. 20-32, 2021. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/psi/article/view/16458. Acesso em: 2 abr. 2022.

COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (org.). **Multiletramentos e multimodalidade:** ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2016. p.167-183.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Frente Pela Vida cobra ação do Congresso Nacional e do STF diante do descaso do governo federal com a pandemia. **CNS**, Brasília, 6 abr. 2021. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/1683-frente-pela-vida-cobra-acao-do-congresso-nacional-e-do-stf-diante-do-descaso-do-governo-federal-com-a-pandemia. Acesso em: 27 ago. 2022.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSENZA, R. M. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, M. F. **Os conflitos vivenciados em torno do trabalho docente na perspectiva de professoras da educação básica em contexto de pandemia.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. **Base Nacional Comum Curricular:** apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. (revista) Educação (Porto Alegre), v. 39, n. esp. (supl.), s135-s144, dez. 2016 http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.23591

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Trad. A. Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas, 1999.

DEMO, P. **Educação hoje**: "novas" tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

FACCI, M. G. D; ANACHE, A. A. A; FERREIRA, T. L. Professores trabalham? Reflexões da Psicologia Escolar e Educacional sobre o trabalho docente em tempos de pandemia. *In*: NEGREIROS, F.; FERREIRA, B. de O. (org.). **Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 1106p.

DI FANTI, M. G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1-2, p.95-111, jan./dez. 2003. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25268. Acesso em: 2 abr. 2022.

DI FANTI, M. G. C. Linguagem e trabalho: diálogo entre a translinguística e a ergologia. **Desenredo**, v. 8, n. 1, p. 309-329, 2012. Disponível em: http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/2651. Acesso em: 2 abr. 2022.

DI FANTI, M. G. C. Linguagem e trabalho: diálogos entre estudos discursivos e ergológicos. **Letras Hoje**, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 253-258, jul./set. 2014. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/10957/2/Linguagem_e_Trabalho_dialogos_entre_estudos_discursivos_e_ergologicos.pdf. Acesso em: 2 abr. 2022.

DI FANTI, M. G. C. Questões de (in)visibilidade: linguagem e trabalho. **Desenredo**, v. 15, p. 350-369, 2019. Disponível em: http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/9744. Acesso em: 2 abr. 2022.

DI FANTI, M.G.C., BARBOSA, V.F. Uma entrevista com Yves Schwartz. Revista **Letrônica**, Porto Alegre, v. 9, n. esp. (supl.), s222-s233, nov. 2016. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/letronica/article/view/25359. Acesso em: 2 abr. 2022.

FAÏTA, D. **Análise Dialógica da Atividade Profissional**. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2005. 150p.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, C. A. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 21-26, jan./mar., 2011. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/9217. Acesso em: 2 abr. 2022.

FERRARO, J. L. Pós-professor: agenciamentos e fundamentalismo pedagógico. **Textual**, Porto Alegre, v. 1, n. 30, p. 16-21, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/361065190_Pos-professor_agenciamentos_e_fundamentalismo_pedagogico. Acesso em: 2 abr. 2022.

FREIRE, P. **Conscientização.** São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 73. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GOMES, M. S. A relação alteritária entre docente e alunos: um aspecto de invisibilidade da atividade de trabalho. *In*: DI FANTI, M. G. C. *et al*. **Círculo de Bakhtin**: alteridade, diálogo e dialética. Porto Alegre: Editora Polifonia, 2020.

HINZ, J. R. **Saberes instituídos e saberes investidos na atividade laboral do professor de Língua Portuguesa:** uma abordagem dialógica. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

HINZ, J. R.; DI FANTI, M. G. C. O trabalho do professor-estagiário de língua portuguesa: uma atividade direcionada a quem? Alfa, v. 57, p. 315-339, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/alfa/a/psyPTftD3v8LSTTfFQF8trn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 2 abr. 2022.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended:** usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias:** o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2017.

KERVALT, M. "Epidemia", "Contágio" e outros filmes: como a ciência vê o cinema. **GZH**, Porto Alegre, 2 abr. 2020. Disponível em: https://gauchazh.clicrbs.com.br/saude/vida/noticia/2020/04/epidemia-contagio-e-outros-filmes-como-a-ciencia-ve-o-cinema-ck8iw3h5j00u501pmrwifq07a.html. Acesso em: 7 maio 2022.

LEITE, M. A.; VOGES, M. C. N. A afetividade e o trabalho na educação a distância. *In*: LEITE, M. A.; VOGES, M. C. N. (org.). **Linguagem e Tecnologia**. Belo Horizonte: Tradição Planalto, 2020. p. 13-28.

LEITE, M. A. **Olhares para o professor:** representações e discursos. Colatina: Clock-Book, 2017.

LEMOV, D. Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência. Tradução de Leda Beck; consultoria e revisão técnica Guiomar Namo de Melo e Paulo Louzano. São Paulo: Da Boa Prosa: Fundação Lemann, 2011.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 2005.

LÉVY, P. **O que é Virtual?** São Paulo: Editora 34, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, C. C. **A jornada dos híbridos**: acompanhamento dos percursos de aprendizagem em movimento no contexto da Internet das Coisas. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

LIMA, N. V.; CUNHA, D. M. Ergologia, saberes e análise do trabalho docente: a prática dos professores da educação profissional. *In*: PUJOL, A.; BARTOLINI, N. (org.). **Cuadernos TAS**: trabajo, actividad y subjetividad: escritos entre pares 2018. 1. ed. Córdoba: TAS, 2019. *E-book.*

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MACHADO, I. B.; DI FANTI, M. G. C. Da criação de espaços de dizer: (re)normalizações e usos de si no trabalho. **Moara**, v. 1, p. 21-36, 2013.

MARCHUSCHI, L. A. A coerência no hipertexto. *In:* COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 185-207.

MARKUART, E. N. **Movimentos de pensar, fazer e sentir na formação docente:** a potência do conceito breakdown. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários:** introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2019 [1928].

MENDES, R. E.; DIAS, E. C. Da medicina do Trabalho à Saúde do Trabalhador. **Rev. Saúde Públ.**, São Paulo, v. 25, n. 5, 1991. Disponível em: https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2977.pdf. Acesso em: 2 abr. 2022.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. 80 p.

MIOTELLO, V. *et al*. **Um ser expressivo e falante. Refletindo com Bakhtin e construindo uma leitura de vozes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. 182p.

MIOTELLO, V. *et al*. **Por uma escuta responsiva: a alteridade como ponto de partida.** São Carlos: Pedro&João Editores, 2018. 84p.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO (MPT). **Nota Técnica GT COVID 19 - 11/2020.** Brasília: Procuradoria-Geral do Trabalho, 2020. Disponível em: https://mpt.mp.br/pgt/noticias/nota-tecnica-n-11-2020-trabalho-on-line-de-professores-gt-covid-19-mpt.pdf. Acesso em: 15 out. 2021.

MORIN, E.; DÍAZ, C. J. D. **Reinventar a educação:** abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. São Paulo: Palas Athena, 2020.

OLIVEIRA, T. N. **Somatização e sofrimento no trabalho**. Revista Virtual Textos & Contextos. Nº 2, ano II, dez. 2003.

PACHECO, J. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação.** Petrópolis: Vozes, 2019.

PAVEAU, M.A. **Análise do discurso digital**: dicionário das formas e das práticas. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

PEREIRA, J. T. Educação e sociedade da informação. *In:* COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (org.). **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Coleção Linguagem e Educação. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005. p. 13-24.

PICOLI, B. A. Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v. 5, p. 1-23, 2020. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/15036. Acesso em: 22 jul. 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-

1f5d-496f-b118-264210a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf. Acesso em: 22 jul. 2022.

PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. *In*: BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010.

RIBEIRO, A. R. As relações entre educação presencial e Ensino Médio. **Textual**, Porto Alegre, v. 1, n. 30, 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 0001/2020**. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação, 11 mar. 2022a. Disponível em: https://ceed.rs.gov.br/parecer-n-0001-2020. Acesso em: 2 fev. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Centro Estadual de Vigilância em Saúde. **Nota Informativa nº 38 CEVS/SES-RS**. Rio Grande do Sul: Secretaria Estadual da Saúde, 16 fev. 2022b. Disponível em: https://coronavirus.rs.gov.br/upload/arquivos/202202/16093815-nota-informativa-38-atualizac-a-o-16-02-2022.pdf. Acesso em: 2 abr. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 0002/2020**. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação, 4 ago. 2020. Disponível em: https://ceed.rs.gov.br/parecer-n-0002-2020. Acesso em: 2 fev. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Comitê Estadual de Promoção da Vida e Prevenção do Suicídio. **Saúde mental na escola em tempos de pandemia**: guia prático para professoras e professores. Porto Alegre: Comitê Estadual de Promoção da Vida e Prevenção do Suicídio, 2021. Disponível em: https://coronavirus.rs.gov.br/upload/arquivos/202103/08171456-volta-as-aulas-em-tempos-de-pandemia.pdf. Acesso em: 2 abr. 2022.

ROCHA, D.; DAHER, D.; SANT'ANNA, V. L. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Polifonia**, v. 8, n. 8, p. 161-180, 2004.

ROJO, R. H. R. **Escol@ conectada:** os multiletramentos as TICS. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens.** São Paulo: Parábola, 2019.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano:** da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2017.

SANTOS, B. S. **O futuro começa agora:** da pandemia à utopia. São Paulo: Boitempo, 2021.

SANTOS, C. S. **Ensino remoto na pandemia:** urgências e expressões curriculares da cultura digital. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

SANTOS, G. S. Espaços de aprendizagem. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 103-120.

SAUJAT, F. **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

SCHERER, M. *et al*. Contribuições da ergologia para a gestão do trabalho: Entrevista com Yves Schwartz. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 20, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/xRVsqpqqbv9vMRqgHxkTNwR/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 27 maio 2022.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **A bailarina da morte:** a gripe espanhola no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SCHWARTZ, Y. A linguagem em trabalho. *In:* SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, Y. (org.). **Trabalho & Ergologia:** conversas sobre a atividade humana. Niterói: UFF, 2007. p. 131-188.

SCHWARTZ, Y. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p. 19-45, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/HTF7DtBVhZfgVZXqhkPX4Mx/abstract/?lang=pt Acesso em: 10 maio 2022.

SCHWARTZ, Y. Motivações do conceito de corpo-si, atividade, experiência. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 259-274, 2014. Disponível em https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/19102 Acesso em 20-09-2021.

SCHWARTZ, Y. Abordagem ergológica e necessidade de interfaces pluridisciplinares. **ReVEL**, v. 11, p. 253-264, 2016.

SCHWARTZ, Y. Entrevista. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4, n. 2, p. 457-466, 2006.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. Trabalho e o sujeito. In Y. Schwartz & L. Durrive (Orgs.), Trabalho & ergologia: Conversas sobre a atividade humana (2a ed., pp. 225-243). Tradução Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói, RJ: EdUFF, 2010.

SCHWARTZ, Y; DURRIVE, L. (Org.) **Trabalho e Ergologia II:** diálogos sobre a atividade humana. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2015.

SCHWARTZ, Y. **Expérience et connaissance du travail**. Paris: Editions Sociales, 2012.

SCHWARTZ, Y. Intervenção, experiência e produção de saberes. **Revista Serviço Social & Saúde**, Campinas, v. 10, n. 12, p. 19-43, dez. 2011.

SIGNOR, P. **Auto(trans)formação com professoras e (re)organização curricular:** desdobramentos e desafios da pedagogia da educação popular na escola pública. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

SILVA, R. A.; CAMARGO, A. L. A cultura escolar na era digital: o impacto da aceleração tecnológica na relação professor-aluno, no currículo e na organização escolar. *In:* BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (org.). **Ensino Híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 170-190.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAYLOR, F., 1990. **Princípios de administração científica**. 8ª ed. São Paulo, Atlas.

TIUSSO, J. V. R.; CARRARA, J. de M.; VICTORIO, M. F. Diferenças entre ensino público e privado aumentam na pandemia. **Agemt**, São Paulo, 14. jun. 2021. Disponível em: https://agemt.pucsp.br/noticias/diferencas-entre-ensino-publico-e-privado-aumentam-na-pandemia. Acesso em: 27 maio 2021.

TRINQUET, P. Trabalho e educação: o método ergológico. **Revista HISTEDBR** on-line, Campinas, número especial, p. 93-113, ago. 2010 - ISSN: 1676-2584

VOGES, M.; Di FANTI, M. G. Usos de si no ensino remoto emergencial: a atividade docente sob os enfoques dialógico e ergológico. **Signo**, v. 45, n. 86, p. 193-205, 2021. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15653. Acesso em: 1 jun. 2021.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

VOLÓCHINOV, V. **Palavra na Vida e a palavra da poesia:** ensaios, artigo, resenhas e poemas. São Paulo: Editora 34, 2019 [1921-1930].

WEISER, M. The Computer for the Twenty-First Century. **Scientific American**, v. 265, p. 94-104, 1991.

WERNECK, G. L.; CARVALHO, M. S. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 5, 2020. Disponível em: http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/1036/a-pandemia-de-covid-19-no-brasil-cronica-de-uma-crise-sanitaria-anunciada. Acesso em: 15 out. 2021.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. Gamification by Design. Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. Canada: O'Reilly Media, 2011.

ANEXOS

ANEXO A – ENTREVISTA COM OS DOCENTES

1. Como são as suas aulas, exercidas no contexto remoto de ensino, quanto ao desenvolvimento dos conteúdos, à metodologia utilizada, à avaliação dos alunos etc., em relação às aulas presenciais antes da pandemia?

2. Há dificuldades materiais (falta de recursos) ou subjetivas (fadiga, estado de saúde, doenças que surgiram ou se agravaram) quanto ao desenvolvimento da sua atividade docente via ensino remoto? Se houver, quais são?

3. Ao desenvolver o seu trabalho, quais são as normas ou prescrições – como Leis de Diretrizes e Bases (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Plano Político Pedagógico (PPP) – que lhe orientam para o exercício da função? E quais exigências sobre elas exercem os seus gestores?

4. Há influência de outros sujeitos no desenvolvimento da prática do seu trabalho (equipe diretiva, colegas da escola, alunos, família, sociedade, governo etc.)?

5. Para você, quais seriam os principais desafios encontrados no desenvolvimento da atividade docente via ensino remoto emergencial?

6. Ao desenvolver o trabalho docente em *home office*, você consegue estabelecer um diálogo com os seus alunos? Você usa as ferramentas de interação síncronas e assíncronas viabilizadas pelo sistema Classroom, o *e-mail*, o telefone e/ou o WhatsApp? Qual é o canal de comunicação mais usado e/ou efetivo quanto à comunicação?

7. Qual é a importância do conhecimento em tecnologias para o exercício da sua atividade profissional? Além do acesso às plataformas, você costuma desenvolver jogos ou atividades interativas para os alunos?

8. Você tinha alguma experiência ou conhecimento ou fez algum tipo de formação em Google for Education, Teams, Zoom ou outra plataforma digital? Cite a formação que considerar relevante. Caso não use nenhum desses, explique-nos o porquê.

9. Em que consiste o trabalho do professor em *home office*? Ou seja, a partir da sua prática docente presencial e da reflexão sobre o seu trabalho com o ensino remoto, como você avalia a sua atuação como professor no período de isolamento social?

10. Como você avalia seu relacionamento interpessoal, no lar, durante a pandemia? Você é apoiado ou sofre pressões quanto à atuação no *home office*?

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário da pesquisa intitulada **A transposição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial sob o enfoque ergo-dialógico: dramáticas de usos de si e excedente de visão do professor do ensino básico**. Esta investigação está sendo desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Maria da Glória Corrêa di Fanti, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

A pesquisa tem como objetivo geral investigar, a partir das perspectivas bakhtiniana e ergológica, o impacto da pandemia do novo coronavírus no trabalho do professor presencial em nível de educação básica pública, com vistas a problematizar os usos de si do professor no exercício da atividade laboral remota mediada pelas tecnologias.

Com o estudo realizado, queremos compreender o trabalho docente em *home office*, somado às novas demandas de atividades escolares e de formação nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TDICs) e nas plataformas institucionais que esse professor precisou abarcar dentro de sua casa no período que compreende o isolamento social. O caráter de responsabilidade da profissão impulsionou esse professor a adentrar em uma visão em rede, a fim de atender às novas composições tecnológicas, metodológicas e identitárias que a profissão docente exigiu após a disseminação do novo coronavírus.

Para o desenvolvimento da pesquisa, solicitamos sua participação voluntária em uma entrevista com 10 (dez) questões. As entrevistas serão realizadas entre os meses de fevereiro e março de 2021, obedecendo às normas de distanciamento social, conforme o protocolo vigente para a mitigação do novo coronavírus.

Sua participação constará de responder às 10 (dez) perguntas da entrevista disponibilizadas via Google meet, ferramenta de comunicação por vídeo no formato on-line com duração aproximada (tempo) de 01 (uma) hora. A atividade apresenta riscos mínimos, tendo em vista que você pode sentir um certo grau de fadiga pelo tempo que terá de dispor para responder às questões.

Durante todo o período da pesquisa, você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer informação sobre o estudo, bastando para isso entrar em contato com a responsável pela pesquisa, doutora Maria da Glória Corrêa di Fanti – e-mail gloria.difanti@pucrs.br e telefone (51)99226-6376.

Os registros advindos de qualquer etapa do estudo realizado serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, bem como para sua divulgação em eventos científicos e publicações. É garantido o sigilo de sua identidade, e sua participação na pesquisa é voluntária, o que significa que você poderá desistir de participar deste trabalho a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) pelo telefone (51)3320-3345 ou pelo e-mail: cep@pucrs.br. Ainda pode dirigir-se à Av. Ipiranga, 6681/prédio 50, sala 703, Bairro Partenon, Porto Alegre, RS, CEP 90619-900, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h.

Ao assinar este termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma.

Não assine este termo de consentimento a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas.

Se você concordar em participar deste estudo, você rubricará todas as páginas e assinará e datará duas vias originais deste Termo de Consentimento. **Ao assinar e rubricar todas as páginas deste documento, você de forma voluntária e esclarecida, nos autoriza a utilizar todas as informações de natureza pessoal que constam no questionário preenchido para finalidade de pesquisa e realização deste estudo.** Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pela responsável pelo estudo.

Eu, _____, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável para esclarecer todas as dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, da entrevista a ser respondida e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo, autorizando o uso, compartilhamento e publicação dos meus dados e informações de natureza pessoal para essa finalidade específica.

Assinatura do participante da pesquisa ou de seu representante legal.

Assinatura de uma testemunha

DECLARAÇÃO DO PROFISSIONAL QUE OBTEVE O CONSENTIMENTO

Expliquei integralmente este estudo clínico ao participante ou ao seu cuidador. Em minha opinião e na opinião do participante e do cuidador, houve acesso suficiente às informações, incluindo riscos e benefícios, para que uma decisão consciente seja tomada.

Data:_____ _____

Assinatura do Investigador

_____

Nome do Investigador (letras de forma)

ANEXO C – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS GRAVADAS

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLOS[1]
1. Pausas	... (pausas micro e média) (xs) (pausas acima de 2 segundos)	espinhos... pretos... escuros bom (3s) outra coisa
2. Ênfase	MAIÚSCULAS	tubarões brancos IMENSOS
3. Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	barriga che:ia falando de ca::rne ele sai planan:::do
4. Silabação	-	desaparece o pêlo com-ple-ta-men-te
5. Interrogação	?	não é que aquilo é gostoso?
6. Segmentos incompreensíveis ou ininteligíveis	( )	parece que o nome era ( ) sei lá um nomezinho assim
7. Truncamento de palavras ou desvio sintático	/	agora porco deve ser la/ dar banho no porco
8. Comentário do transcritor	(( ))	bata ((ri)) com dois dedos ((rindo)) fiz um pirão e comi
9. Citações	" "	eu digo "junte o sangue e vá baten:-do com vinagre... batendo até ficar espumoso"
10. Superposição, simultaneidade de vozes	[	Inf. - que mais meu Deus [do céu? Doc. - [outras aves

OBSERVAÇÕES:

1. Nomes de obras e nomes estrangeiros aparecem em itálico;
2. As maiúsculas são utilizadas também em siglas (DDT, etc.) e em iniciais de nomes próprios (Brasil, Monteiro Lobato, etc.);
3. Conforme regra estabelecida pelo Projeto NURC, nenhum inquérito deve ser identificado. Por essa razão, todos os nomes próprios (de pessoas) que aparecem nos inquéritos, podendo revelar a identidade dos informantes, são substituídos por suas inicias ("tem um ganso ali perto da casa de E. que é o CÃO");
4. Os números aparecem por extenso ("tinha uns três ou quatro");
5. Sinais de pausa típicos da escrita (vírgula, ponto e vírgula, dois pontos e ponto final), bem como o ponto de exclamação não são utilizados na transcrição;

* Exemplos retirados do Inq. NURC/RE no 150 DID.