

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CAROLINE BEVILACQUA

“A MÁQUINA NÃO PARA”: IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 SOBRE A
ATIVIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

CURITIBA

2022

CAROLINE BEVILACQUA

“A MÁQUINA NÃO PARA”: IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 SOBRE A
ATIVIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. João Henrique Rossler

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA

Bevilacqua, Caroline

“A máquina não para” : impactos da pandemia da Covid-19 sobre a atividade docente na educação básica. / Caroline Bevilacqua. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Mestrado (Dissertação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. João Henrique Rossler

1. Professores – Teletrabalho – Aspectos psicológicos. 2. Ensino a distância. 3. COVID – 19 (doença). 4. Pandemias. I. Rossler, João Henrique, 1966-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação PSICOLOGIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **CAROLINE BEVILACQUA** intitulada: **"A máquina não para": impactos da pandemia do COVID-19 sobre a atividade docente na Educação Básica.**, sob orientação do Prof. Dr. JOAO HENRIQUE ROSSLER, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 31 de Outubro de 2022.

Assinatura Eletrônica

01/11/2022 09:31:56.0

JOAO HENRIQUE ROSSLER

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

31/10/2022 16:09:31.0

GRAZIELA LUCCHESI ROSA DA SILVA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

31/10/2022 14:13:47.0

ADRIANA DE FÁTIMA FRANCO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ)



DECLARAÇÃO

Declaro que a dissertação da mestranda CAROLINE BEVILACQUA sofreu a seguinte modificação: alteração de título, para "A MÁQUINA NÃO PARA": IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 SOBRE A ATIVIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA. Informamos, ainda, que a alteração foi autorizada pelos membros da banca e pelo orientador, Prof. Dr. João Henrique Rossler.

Atenciosamente,

Prof. Dr. João Henrique Rossler
Orientador

A todos os indivíduos humanos que
coletivamente trabalharam, lutaram e
amaram antes de nós.

A todos os indivíduos humanos que
ainda virão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em ordem cronológica de contribuição para que o momento de finalização deste trabalho se concretizasse, os seguintes seres vivos (em sua maioria, humanos): meus pais, *Silvia Isabel Putton Bevilacqua* e *Moacir Bevilacqua*, cujo encontro fortuito resultou na minha existência e no interesse por conhecer tudo que há sobre o que é ser gente.

A todas as crianças, professoras e professores do município de Mandirituba, no Paraná: a partir da realidade vivida em conjunto, surgiu a motivação para ir além do trabalho cotidiano. A todos os trabalhadores da educação que tornam possível a construção do conhecimento.

À minha grande amiga, *Vitória Baldissera de Souza*, pelo compartilhamento das experiências e da intensificação da rotina, e, ao se tornar minha colega de trabalho, acompanhar ainda mais de perto minha trajetória. Por contribuir, também, com a revisão de meu texto.

À *Claudia Cibele Bitdinger Cobalchini*, amiga e companheira de linha de pesquisa na pós-graduação, pelo apoio incondicional e por me “emprestar” sua experiência de pós-graduação e de docência.

Ao meu orientador, *João Henrique Rossler*, por intervir cirurgicamente onde era exatamente necessário, contribuindo enormemente para meu desenvolvimento pessoal, intelectual e humano.

À professora *Graziela Lucchesi da Silva*, minha eterna professora de psicologia escolar, por todo o apoio ao longo dos anos e pela inspiração do que realmente fazemos na escola.

À professora *Norma da Luz Ferrarini*, por me acolher em seu projeto de extensão que resultou em produções valiosas.

À professora *Adriana de Fátima Franco*, pelas contribuições fundamentais para o delineamento e desenvolvimento desta pesquisa.

Ao professor *Fauston Negreiros*, que conheci de forma que não teria sido possível fora do contexto de pandemia. Obrigada por me ensinar que a política é a nossa casa.

Aos amigos que moram longe, *Vinícius* e *Bianca*, que sempre estavam lá, apenas a uma mensagem de distância.

Aos colegas de trabalho, *Pedro, Matheus, Victor, Milene*: vocês me lembram todos os dias que há uma razão para lutar, e que ela é coletiva.

Aos pequenos *Margarita, Pisco e Zula'Haya nar Tasi*: seus aconchegos peludos e miados foram a minha maior companhia durante o isolamento decorrente da pandemia.

Por fim, agradeço às professoras de pseudônimos *Amanda, Anne e Léia*, participantes da pesquisa: vocês não estão sozinhas.

*Vou confessar uma agonia
sou professora na pandemia!
Desabafar a minha dor,
pois desde março eu moro no computador!
É google meet, é aula síncrona e assíncrona,
é uma novela pra compartilhar a tela,
é o aluno que não liga o microfone,
abra essa câmera e me diga o seu nome!
Desabafar a minha dor,
pois desde março eu moro no computador!
É videoaula pra inserir na plataforma,
sedentarismo me deixou fora de forma!
É profusão de link para reunião,
é o maremoto chamado ensino remoto!
Desabafar a minha dor,
pois desde março eu moro no computador...*

Professora Stella Maris Nicolau

RESUMO

A pandemia do COVID-19 impactou diversos setores da sociedade, dentre eles a Educação. Seus efeitos estão sendo divulgados tanto em notícias de jornais quanto por meio da publicação de trabalhos científicos. No entanto, ainda são escassos os estudos sobre os impactos deste estado de emergência no trabalho docente. A presente pesquisa teve como objetivo investigar os impactos objetivos e subjetivos, sobre a atividade docente na educação básica, das mudanças na estrutura dessa atividade decorrentes da suspensão das aulas presenciais e da instituição do chamado “ensino” remoto, durante a pandemia do COVID-19 no Brasil. Sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, e especialmente lançando mão da teoria da atividade de A. N. Leontiev, construiu-se um percurso teórico que contemplou o papel do trabalho, da cultura e da história para o processo de humanização, a teoria da atividade e os elementos da consciência, atravessando também o contexto da educação brasileira dentro da sociedade de classes e as particularidades e determinações do trabalho docente. Na sequência, realizou-se um levantamento de notícias da mídia e estudos já publicados sobre as medidas governamentais adotadas e os efeitos da pandemia sobre as professoras e professores. A investigação empírica foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas, com três professoras da rede municipal de ensino de Curitiba e região metropolitana, no Paraná. A análise dos impactos objetivos e subjetivos do período de pandemia sobre a atividade docente foi empreendida por meio do método do materialismo histórico-dialético. A partir das entrevistas realizadas, foram selecionadas categorias de análise relacionadas às alterações na estrutura dessa atividade no período de pandemia e seus efeitos sobre os processos educativos e sobre a consciência das professoras entrevistadas. Concluiu-se que houveram impactos significativos do período pandêmico sobre a atividade docente, com a intensificação e a precarização do trabalho, além da ampliação da alienação no processo de trabalho que se expressou no plano da consciência por meio do distanciamento entre o significado e o sentido da atividade docente, resultando em sofrimento psíquico. Os resultados obtidos denotam que as medidas adotadas pelo poder público brasileiro durante a pandemia evidenciaram a luta de classes da sociedade capitalista, aplicando a lógica do sacrifício da vida em nome da economia em um contexto de emergência de saúde pública e inviabilizando a humanização dos indivíduos, tanto docentes quanto estudantes, por meio de uma educação de baixa qualidade.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural; Atividade docente; Pandemia; Ensino remoto.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic has impacted various sectors of society, including Education. Its effects are being publicized both in newspaper news and through the publication of scientific works. However, studies on the impacts of this state of emergency on teaching work are still scarce. The present research aimed to investigate the objective and subjective impacts, on teaching activity in basic education, of the changes in the structure of this activity resulting from the suspension of face-to-face classes and the institution of the so-called remote "teaching", during the COVID-19 pandemic. in Brazil. From the perspective of Historical-Cultural Psychology, and especially making use of A. N. Leontiev's theory of activity, a theoretical path was built that contemplated the role of work, culture and history for the process of humanization, the theory of activity and the elements of conscience, also crossing the context of Brazilian education within the class society and the particularities and determinations of teaching work. Subsequently, a survey of media news and studies already published on government actions taken and the effects of the pandemic on teachers was carried out. Then, the empirical investigation was carried out through semi-structured interviews with three teachers from the municipal school system in Curitiba and the metropolitan region of Paraná. The analysis of the objective and subjective impacts of the pandemic period on teaching activity was undertaken using the method of historical-dialectical materialism. From the interviews carried out, categories of analysis related to changes in the structure of this activity during the pandemic period and their effects on educational processes and on the conscience of the interviewed teachers were selected. It was concluded that there were significant impacts of the pandemic period on teaching activity, with the intensification and precariousness of work, in addition to the expansion of alienation in the work process that was expressed in the plane of consciousness through the distance between meaning and sense of the teaching activity, resulting in psychological distress. The results obtained show that the measures adopted by the Brazilian government during the pandemic highlighted the class struggle of capitalist society, applying the logic of sacrificing life in the name of the economy in a context of public health emergency and making the humanization of individuals unfeasible, teachers and students alike, through poor quality education.

Keywords: Historical-Cultural Psychology; Teaching activity; Pandemic; Remote learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 O PERCURSO METODOLÓGICO E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DO PSIQUISMO HUMANO	21
1.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E A DIALÉTICA SINGULAR-PARTICULAR-UNIVERSAL	22
1.2 TRABALHO, CULTURA E HISTÓRIA NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO	25
1.3 LEONTIEV E A TEORIA DA ATIVIDADE	30
1.4 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA CONSCIÊNCIA: SIGNIFICADO SOCIAL E SENTIDO PESSOAL	36
2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA SOCIEDADE CAPITALISTA E AS CONDIÇÕES OBJETIVAS E SUBJETIVAS DO TRABALHO DOCENTE	42
2.1 A NATUREZA DO TRABALHO EDUCATIVO E SUAS POSSIBILIDADES DE EFETIVAÇÃO	43
2.2 OS IDEÁRIOS PEDAGÓGICOS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	54
2.2.1 Os ideários pedagógicos	56
2.2.2 A formação de professores no Brasil	61
2.3 ASPECTOS PSICOLÓGICOS DA ATIVIDADE DOCENTE	63
3 O CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 E O TRABALHO DOCENTE	71
3.1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA FRENTE AO CORONAVÍRUS: CONTEXTO SOCIAL, POLÍTICO E ECONÔMICO	71
3.2 “ENSINO” REMOTO, TRABALHO E SAÚDE DO PROFESSOR	77
4 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	85
4.1 PARTICIPANTES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	85
4.1.1 Caracterização do público-alvo e etapas da pesquisa	85
4.1.2 Aspectos Éticos	88
4.1.3 Método de análise dos dados	90
5 A ATIVIDADE DOCENTE DE AMANDA, ANNE E LÉIA NA PANDEMIA DA COVID-19	95
5.1 O CONTEXTO ESTUDADO E AS PARTICIPANTES	96
5.2 ESCOLHA, FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL	100
5.3 SIGNIFICADO SOCIAL E SENTIDO DA ATIVIDADE DOCENTE	106
5.4 OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA ATIVIDADE DOCENTE	113

5.4.1 Implementação do “ensino” remoto	113
5.4.2 Impactos no processo de trabalho	117
5.4.3 Impactos no sentido da atividade docente	122
5.4.4 Impactos sobre as ações pedagógicas	125
5.4.5 Ações consideradas positivas para o trabalho docente	129
5.4.6 Impactos na esfera das relações de trabalho	134
5.4.7 Possibilidades de resistência e perspectivas futuras	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS.....	144
APÊNDICES	152
APÊNDICE A: FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO	152
APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA	156
APÊNDICE C: ORÇAMENTO E QUALIFICAÇÃO DOS PESQUISADORES.....	157

INTRODUÇÃO

Apresentar os motivos para esta pesquisa, decorrentes de uma trajetória acadêmica e profissional, é unir nossa voz a muitas outras: em nosso percurso, encontramos vários outros profissionais que partilhavam de nossas angústias na psicologia escolar e educacional diante de um cenário que hegemonicamente patologiza e individualiza os obstáculos ao cumprimento da função social da escola; mas também é expor um desejo de desenvolver um trabalho ético, efetivo e bem fundamentado, buscando ir além de apenas reproduzir as práticas já existentes. Há muitos outros estudos que se iniciam dessa mesma maneira. No entanto, talvez justamente por isso, seja fundamental fazer coro a eles.

Sempre tivemos o interesse pela área da educação, ainda que a psicologia escolar e educacional tenha nos atingido de surpresa: ao prestar concursos na região metropolitana de Curitiba, veio a aprovação para um município próximo. Sem saber o que o cargo, de descrição generalista, traria, a vaga preenchida em 2016 estava na Secretaria de Educação.

Inicialmente, a demanda de trabalho estava localizada junto à educação especial e ao apoio à inclusão, porta de entrada para grande parte dos psicólogos nesse contexto. Não foi necessário muito tempo para que os questionamentos acerca da prática surgissem: eram visíveis questões institucionais, políticas, pedagógicas e sociais em torno do fracasso escolar sobre o qual a Psicologia era chamada a intervir. Nesse sentido, a prática foi sendo modificada e, com isso, surgiu um objetivo: sistematizar o conhecimento sobre a realidade, para deixar de realizar ações pontuais que, a nosso ver, não seriam tão efetivas a longo prazo. Percebemos, também, a importância de não individualizar os problemas no processo de ensino/aprendizagem, nem culpabilizando alunos nem professores. Quanto a estes últimos, em especial, percebemos a relevância de uma escuta sem a oferta de uma resposta pronta, e, assim, pudemos ler nas entrelinhas a necessidade de compreender melhor todos os fatores determinantes do fazer educativo.

Com todas essas questões em mente, veio a decisão de participar do processo seletivo do mestrado, com a pretensão de estudar as questões ideológicas que permeiam as instituições escolares. No entanto, assim que se iniciaram os estudos na UFPR, iniciou-se também a pandemia da COVID-19. Nosso objeto de estudo sofreu alterações e, com isso, redefinimos nosso projeto de pesquisa. Ao

mesmo tempo, a prática profissional também precisou ser modificada para acomodar as mudanças provocadas pela suspensão das aulas presenciais. Durante o plantão de acolhimento ofertado para as professoras da rede municipal, uma fala nos chamou a atenção. Ao expressar suas opiniões acerca de como a pandemia deveria ser trabalhada pela educação, uma professora exclamou: “A máquina não para!”. Essa frase foi um forte motivador para o desenvolvimento e a conclusão da pesquisa aqui apresentada, e conquistou seu lugar em nosso título. A seguir, expomos o contexto histórico e científico, a justificativa e os objetivos deste trabalho.

Em dezembro de 2019, ocorreu o surto de infecção pelo vírus denominado de Sars-Cov 2, em Wuhan, na China. Dentro de poucos meses, a doença se espalhou para outros países. Em 2020, foi declarada pandemia global da COVID-19 (World Health Organization, 2020) e, no Brasil, em fevereiro do mesmo ano, instituiu-se estado de emergência em saúde pública por meio da portaria nº188 do Ministério da Saúde. No período que se seguiu, diversos setores da sociedade se mobilizaram para instituir ações de enfrentamento dessa situação para evitar ou reduzir a propagação do vírus, o contágio e o adoecimento da população. Entre eles a Educação, frente à impossibilidade de manter as escolas abertas.

Diante da Medida Provisória nº934/2020, que flexibilizou o ano letivo da educação básica e do ensino superior, estados e municípios estabeleceram seus regimes especiais para as atividades educacionais. Na educação básica, isso ocorreu, principalmente, por meio da suspensão das aulas presenciais e da instituição de atividades denominadas de “ensino” remoto, devido à incerteza quanto ao tempo de duração da pandemia. Baseando-se nas diretrizes estaduais e federais, e em outros documentos norteadores, quando havia, os municípios brasileiros determinaram medidas de enfrentamento para suas realidades locais.

Nas grandes capitais, o período de pandemia trouxe consigo dificuldades para alunos e pais, mas também para professores e professoras. A ruptura do cotidiano e as mudanças que tiveram de ser feitas no trabalho docente, muitas vezes de maneira abrupta, tiveram efeitos importantes para as condições de trabalho e a saúde mental dos trabalhadores da Educação. De imediato, em 2020, as dificuldades da comunidade escolar brasileira foram divulgadas nos meios de comunicação por meio de notícias e matérias de jornais do Brasil (Senna, 2020, Tenente, 2020), e os impactos da pandemia sobre a saúde física e emocional de professores brasileiros já começaram a ser observados (Natividade, 2020). Embora estudos em âmbito nacional

estivessem sendo desenvolvidos sobre os efeitos da pandemia na Educação (Alves, Silveira, & Pinto, 2020; Oliveira, Gomes, & Barcellos, 2020), são escassos os que tomaram como objeto a atividade dos professores e professoras. No início de 2022, por meio de buscas no portal de periódicos da CAPES, encontramos mais de dezesseis mil trabalhos acerca da educação brasileira no período de pandemia, mas apenas algumas dezenas acerca do trabalho docente. A impressão inicial foi de que grande parte dos estudos encontrados se volta, prioritariamente, a questões epidemiológicas, econômicas e ao aprendizado dos alunos.

A pandemia da COVID-19 evidenciou problemas estruturais do sistema capitalista em geral. Em especial, no que diz respeito à saúde, à educação e ao trabalho. Devido aos acontecimentos ainda serem muito recentes, estudos sobre a atividade de professores no contexto da pandemia ainda são incipientes, o que torna urgente a realização de pesquisas na área, tanto nacional quanto internacionalmente.

Voltando ao contexto brasileiro, a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) realizou um levantamento com 4.272 redes municipais, das quais 96% utilizaram atividades não presenciais durante o período imediatamente após o fechamento das escolas (UNDIME, 2020). Até setembro de 2020, 3.742 municípios brasileiros ainda não tinham previsão de retorno às aulas presenciais, uma parcela bastante expressiva do território brasileiro, composto por 5.570 municípios. Em outras palavras, mais da metade dos municípios estavam sem planos de voltar à sala de aula (Vilela, 2020). Em 2021, com o agravamento da pandemia, por conta do surgimento de novas variantes mais transmissíveis do vírus, da escassez de vacinas em nosso país e da queda nas taxas de isolamento social, nenhuma alteração significativa desse quadro ocorreu. Isso quer dizer que a quantidade de professores submetidos ao ensino remoto, meses após o início da pandemia, ainda era significativa, e que a investigação de como se estruturou a atividade desses profissionais no contexto da pandemia, particularmente durante o período de suspensão das aulas presenciais e instituição do ensino remoto, pode projetar luz sobre a questão e contribuir com o entendimento das consequências subjetivas desse período.

O tema proposto é importante, especialmente no contexto social atual, no qual já se observava, antes mesmo da pandemia, um crescente número de casos de adoecimento de professores, resultando em uma grande quantidade de afastamentos do trabalho, causados principalmente por questões psicológicas (Souto, 2017; G1,

2019). Segundo Facci, Urt e Barros (2018), o adoecimento de professores é decorrente principalmente da precarização das condições de trabalho e da intensificação do trabalho causada pelas reformas educacionais e por um discurso social focado na produtividade. Tal quadro se agravou com a pandemia: se antes desse período já se verificava uma invasão da vida privada pelas atividades de trabalho, com a instituição do ensino remoto, os ambientes doméstico e de trabalho se fundiram. Professores e professoras relataram arcar com os custos materiais das adaptações necessárias ao trabalho remoto, como novos equipamentos eletrônicos e Internet (Natividade, 2020), confirmando que, cada vez mais, esses profissionais sofrem “transformações da atividade sem o necessário suporte social para acomodar as exigências do trabalho” (Assunção & Oliveira, 2009, p. 349).

De fato, o problema do sofrimento e adoecimento do trabalhador docente é bem anterior ao momento atual e só vem se agravando. Em relação ao sofrimento de professores no trabalho, o levantamento de teses e dissertações realizado por Souza e Leite (2011), que analisou trabalhos entre 1997 e 2006, encontrou produções do campo da psicopatologia do trabalho e da área de Educação que elencaram como fatores de sofrimento docente desde as condições físicas de trabalho das escolas até os aspectos sociais que determinam o processo desse trabalho, como as políticas públicas e a valorização do professor na sociedade. Nesse estudo, foram encontradas críticas à individualização do sofrimento dos professores e professoras, às pressões geradas pela economia, e à organização do trabalho na sociedade; enquanto, por outro lado, as pesquisas das áreas da saúde e das ciências biológicas excluía os fatores sociais na análise do processo saúde/doença dos profissionais da educação.

Santos e Facci (2012) também analisaram as publicações voltadas ao estudo do sofrimento docente e constataram um aumento significativo de estudos após 2004. Os autores pontuam que isso se deve, provavelmente, às transformações históricas da função social do professor e seu posicionamento atualmente subalterno nas instituições escolares. Também evidenciam que apenas um dos artigos encontrados por eles envolvia uma intervenção prática, e expressam preocupação devido à crescente ocorrência do adoecimento de professores, trazendo a hipótese de que a maneira com que o processo ocorre ainda está sendo avaliada pela maioria das pesquisas.

A presente pesquisa visa, por sua vez, preencher uma lacuna hoje: entender como a transformação do cotidiano de professores da educação básica brasileira

durante a pandemia da COVID-19 afetou objetivamente e subjetivamente a atividade desses profissionais e quais as consequências dessa mudança para os processos educativos, de modo geral, e para o trabalho do professor, de modo particular. Para isso, é imprescindível basear-se em uma teoria que considere a complexidade da condição humana, sem separá-la de seu contexto histórico e social.

Fundada sobre o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e tendo como projeto a constituição de psicologia marxista, a Psicologia Histórico-Cultural (PHC) vem mostrar que é impossível dissociar a organização da sociedade por classes e suas relações aos temas psicológicos (Duarte, 2004). E, assim, afirma a unidade entre o saber sobre o indivíduo e o saber sobre o social. Intervir junto a um é intervir junto ao outro; do mesmo modo que produzir um saber psicológico sem considerar os fatores sociais e históricos seria deixar de lado sua própria essência; sua determinação fundamental.

O psicólogo russo Lev S. Vigotski (1896-1934), conhecido como o precursor da PHC, utilizando-se do método marxiano, demonstrou a possibilidade de uma Psicologia que superasse o que vinha sendo produzido na área até sua época, inclusive na própria União Soviética (URSS). Colocando como categoria central do desenvolvimento do psiquismo a unidade entre pensamento e linguagem, expressa por meio do signo como significado da palavra, permitiu uma nova maneira de pensar a Psicologia. A linguagem, como instrumento psicológico fundamental, permite a estruturação de representações e conceitos, complexificando a atividade humana (Monteiro, Silva, & Rossler, 2016).

Em complementaridade com a obra de Vigotski, o também psicólogo russo A. N. Leontiev (1903-1979), utilizando-se da categoria trabalho como fundamento da humanidade, desenvolveu um pensamento que busca compreender as expressões da atividade consciente do ser humano como desdobramentos dessa categoria fundamental. Ao elaborar sua teoria, utilizou-se de vários conceitos, como objeto, necessidade, motivo, atividade, ação e operação, para estabelecer como se formam os significados e sentidos que determinarão reciprocamente a atividade e a própria consciência. (Calve, Rossler, & Silva, 2015).

Nos estudos de Asbahr (2005b), Leonardo e Pessoa (2020), Martins (2001), Pessoa (2018), Silva (2007), fundamentados na PHC, em especial, na teoria da atividade de Leontiev, tomaram como propósito compreender a partir da Psicologia o professor e sua atividade, a partir de categorias como personalidade e consciência.

Por exemplo, investigando sua motivação em relação à atividade docente, bem como o processo de adoecimento desses trabalhadores frente aos percalços do próprio fazer educativo. Segundo Leonardo e Pessoa (2020), “compreender o sentido pessoal sob a ótica docente oferece subsídios para desvelar o modo como a educação brasileira vem sendo construída” (p. 05). Martins (2001), partindo das categorias centrais da teoria da PHC, associadas a uma reflexão acerca das condições objetivas do trabalho e suas formas de alienação, sistematiza o processo de formação da personalidade de professores e professoras.

A realidade vivenciada por professores é uma expressão particular do modo segundo o qual a educação está instituída em nosso país. Nesse sentido, Facci, Urt e Barros (2018) afirmam: se “as condições de trabalho não possibilitam que aquilo que seria a essência da sua prática – ensinar – ocorra diante das condições objetivas apresentadas (...) os problemas vão se avolumando, levando os professores ao adoecimento” (p. 284).

Portanto, compreender as questões históricas e sociais atuais são fundamentais para se produzir conhecimento em Psicologia. Sabemos o quanto a pandemia da COVID-19 atingiu a sociedade brasileira e, em especial, a nossa educação em um contexto histórico específico. Com a suspensão das atividades escolares presenciais devido à pandemia, alteraram-se justamente as condições materiais e objetivas da atividade docente e, conseqüentemente, as ações que a compõem. Podemos então afirmar que é importante compreender a reestruturação da atividade docente durante esse período, identificando as ações que passaram a compô-la e seus desdobramentos objetivos e subjetivos para esses profissionais. Nesse sentido, é fundamental analisar o contexto em que se dá a prática dos professores e professoras hoje, constituindo os fatores que determinarão a forma como esses profissionais se relacionarão com sua atividade docente. Em especial, considerando que esse processo ocorre no contexto de uma sociedade de classes, e mais especificamente, da sociedade capitalista.

Assim, adotando-se os fundamentos teórico-metodológicos do MHD e da PHC, propõe-se com este estudo investigar os impactos objetivos e subjetivos da pandemia da COVID-19 sobre a atividade docente no Brasil. O público-alvo da pesquisa foram professores da educação básica pública de Curitiba e região

metropolitana, no Paraná¹. A dialética singular-particular-universal, articulada pela obra do filósofo e historiador húngaro György Lukács (1885-1971), fundamentou a metodologia dessa investigação, por retomar e asseverar a unidade entre as questões subjetivas e a organização social de um dado tempo e lugar (Martins & Pasqualini, 2015).

Para tanto, essa investigação percorreu cinco momentos articulados, com os seguintes propósitos, respectivamente: 1) apresentar os fundamentos teóricos acerca do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural, em especial, a teoria da atividade de Leontiev, que embasou a análise do objeto de estudo; 2) contextualizar o trabalho docente no modo de produção capitalista, analisando suas particularidades, como se dá a formação desses profissionais e como se articulam os aspectos psicológicos envolvidos na atividade docente, com o amparo do corpo teórico da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica; 3) contextualizar de que maneiras o trabalho de professores e professoras vem ocorrendo durante a pandemia da COVID-19, por meio de notícias da mídia, medidas governamentais e publicações do período pandêmico; 4) investigar empiricamente, por meio de entrevistas semiestruturadas, os impactos objetivos e subjetivos sobre a atividade docente decorrentes da suspensão das aulas presenciais durante a pandemia da COVID-19; 5) articular os dados obtidos na realidade concreta ao corpo teórico exposto ao longo do trabalho, de modo a produzir a análise dos dados seguindo o método do materialismo histórico-dialético, ou seja, construindo o concreto pensado acerca do objeto investigado.

A hipótese sustentada pelo presente trabalho é a de que a ruptura no cotidiano ocorrida durante a pandemia da COVID-19, no Brasil, exigiu uma reorganização psíquica de grande porte por parte dos profissionais da educação, em especial dos professores e professoras dos anos iniciais da Educação Básica. Por conta da inserção de novas ações e da substituição ou desaparecimento de ações que compunham a atividade docente anteriormente a esse período, supõe-se que os aspectos objetivos e subjetivos relacionados a essa atividade tenham sofrido impactos importantes.

¹ As particularidades do público-alvo escolhido serão explicitadas no capítulo 4.

1 O PERCURSO METODOLÓGICO E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DO PSIQUISMO HUMANO

A metodologia escolhida para a presente pesquisa foi pautada no método materialista histórico-dialético, com o amparo teórico da Psicologia Histórico-Cultural e aliada ao contexto histórico e às reflexões propiciadas pela Pedagogia Histórico-Crítica. Neste primeiro capítulo do trabalho, apresentaremos o método de investigação do materialismo histórico-dialético e a dinâmica entre singular, particular e universal. Tal metodologia permite construir uma trajetória que acesse a realidade estudada para além das aparências imediatas. Explanaremos de que maneira o materialismo histórico-dialético fundamenta a Psicologia Histórico-Cultural, corroborando e reforçando a metodologia escolhida para a investigação do objeto proposto para esta pesquisa. Neste primeiro momento, delinearemos o percurso lógico que permeou todo o trabalho, tendo em vista que, para o método de investigação marxiano, é por meio do movimento do abstrato em direção ao concreto que se torna possível uma aproximação da realidade, considerando a complexidade de fatores que a determinam. Podemos afirmar que a abstração permite apreender tanto os processos sociais e econômicos que produzem e reproduzem a sociedade quanto os elementos constitutivos e funcionais do psiquismo humano. Nesse sentido, estabelecemos que é impossível dissociar a Psicologia Histórico-Cultural da epistemologia marxiana.

Depois, para dar continuidade à linha de raciocínio estabelecida pela metodologia, traremos os fundamentos da teoria da constituição histórica e social do psiquismo humano, postos pela Psicologia Histórico-Cultural. No segundo momento do capítulo, serão abordados a cultura e o trabalho como fundantes da história, elementos constituintes da humanização. Entende-se que “o ser humano se constitui nas e pelas relações que estabelece com o mundo físico e social, tendo em vista atender às suas necessidades, isto é, constitui-se pela sua atividade” (Martins & Eidt, 2010, p. 676). O trabalho, enquanto atividade consciente e intencional, é indispensável para a existência do homem em sociedade.

Tendo em vista a importância do trabalho enquanto atividade para a humanização dos indivíduos, na sequência, ou seja, no terceiro momento do capítulo, discutiremos os conceitos fundamentais da teoria de Leontiev, a saber: as relações entre atividade e consciência e a atividade objetivada. Sendo atividade e consciência

uma unidade dialética, “o estudo da consciência requer estudar as relações vitais dos homens, as formas como estes produziram e reproduzem sua existência por meio de suas atividades” (Asbahr, 2005a, p. 110). Assim, realizar a pesquisa psicológica por meio da atividade envolve também compreender de que forma, em um contexto histórico e social específico, os indivíduos se apropriam dos significados sociais existentes objetivamente na forma de valores, imagens e ideais, além de buscar compreender a relação que esses significados estabelecem entre si. Por isso, por fim, no quarto e último item, faremos uma apresentação dos elementos constitutivos da consciência, o tecido sensorial, o sentido pessoal e o significado, considerando suas relações no funcionamento sistêmico da consciência e no estabelecimento de motivos para a atividade.

1.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E A DIALÉTICA SINGULAR-PARTICULAR-UNIVERSAL

A pesquisa do filósofo, economista, historiador, sociólogo, teórico político e jornalista alemão Karl Marx (1818-1883), que ocupou grande parte de sua vida, teve como problema central “a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista.” (Netto, 2011, p. 17). Elaborando sua perspectiva a partir de uma crítica aos filósofos Hegel (1770-1831) e Feuerbach (1804-1872), Marx construiu um método robusto de análise e busca do conhecimento sobre a realidade social. Tal método veio a influenciar significativamente a ciência, em especial as ciências humanas. Na área da Psicologia, os estudiosos soviéticos L. S. Vigotski, A. Luria (1902-1977) e A. N. Leontiev, com o objetivo de construir uma teoria psicológica fundamentada no método marxiano, elaboraram o que chamamos hoje de Psicologia Histórico-Cultural.

Bulhões e Martins (2018) descreveram os três fundamentos metodológicos marxianos e seus desdobramentos para a Psicologia Histórico-Cultural. Para o método marxiano, só é possível conhecer os fenômenos complexos por meio da abstração, que pode ser definida como “a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável” (Netto, 2011, p.44). Deste processo, deriva uma categoria mínima de análise, por meio da qual é possível reconstruir, pelo “caminho inverso”, a constituição do concreto,

complexo e multideterminado. Para unidade mínima de análise da realidade burguesa, Marx elegeu a mercadoria, por entender que esse conceito deve conter as bases de todas as relações que produzem a sociedade capitalista e mostram suas contradições. Na ciência psicológica, Vigotski determinou o signo enquanto expressão da unidade entre pensamento e linguagem, como categoria elementar de análise. Para o psicólogo soviético, esta unidade representa “o salto qualitativo humanizador do psiquismo” (Bulhões & Martins, 2018, p. 55).

Em relação à historicização categorial, pode-se pensar na não naturalização dos fenômenos. Tanto na questão social quanto na psicológica, tem-se que as formas mais complexas das expressões dos fenômenos não estão dadas, ou seja, não existiram desde sempre e, conseqüentemente, não são definitivas (Bulhões & Martins, 2018). Ou seja, a partir da compreensão do caráter histórico dos fenômenos, é possível desvelar os elementos determinantes das relações e pensar também possibilidades de desenvolvimento futuro. Em outras palavras, pode-se afirmar que, assim como o capitalismo não é a forma definitiva de organização social humana, as possibilidades de desenvolvimento psíquico no atual contexto histórico carregam em si tanto seus elementos fundamentais, acumulados ao longo da história humana, quanto os elementos complexos necessários para a continuidade de sua evolução. Compreender as leis do funcionamento psíquico permite, portanto, identificar e elaborar de que maneiras se pode buscar possibilitar o desenvolvimento pleno das capacidades humanas.

Por fim, nessa linha investigativa, há o caráter contraditório dos fenômenos estudados. No capitalismo, o valor só pode ser gerado no ocultamento da força de trabalho como geradora desse mesmo valor; o que acarreta a perda do valor da força de trabalho. No entanto, essa contradição se manifesta nas próprias relações de troca dentro desse sistema, que só funciona por meio da tensão de articulação e negação entre seus elementos (Bulhões & Martins, 2018). No caso da Psicologia, as funções psicológicas se desenvolvem por meio da relação antagônica e ao mesmo tempo articulada entre o biológico e o cultural, entre o individual e o social. Da mesma forma que no exemplo anterior, o psiquismo enquanto unidade de “opostos” só pode se desenvolver na tensão e interação entre esses contrários, o que torna possível compreender por que as transformações psíquicas nunca são lineares e específicas de uma função em detrimento de outras.

Tendo tais elementos em vista, para compreender os fenômenos em sua complexidade, processualidade e totalidade, é imprescindível considerar a dialética entre singular, particular e universal para chegar a uma verdadeira aproximação da realidade pelo pensamento (Martins, 2015). A dialética singular-particular-universal permite reforçar a unidade entre indivíduo e sociedade, tal como entendida pelo materialismo histórico-dialético e pela PHC. Para Martins e Pasqualini (2015), as formas com que a universalidade se expressa no singular, por meio da mediação das particularidades, consiste no objetivo central da pesquisa em Psicologia. A singularidade se expressa no empírico, ou seja, no que se acessa de imediato em determinado fenômeno de forma única. Caracteriza-se, portanto, como o ponto de partida de qualquer processo investigativo. No entanto, é possível localizar as determinações universais em seu interior. Para o método materialista dialético, o universal não é meramente um traço que será observado em todos os fenômenos em foco, mas contém as suas leis gerais de constituição e desenvolvimento, que se articulam e ocorrerão de maneira singular cada vez que se expressarem. A particularidade, por sua vez, é caracterizada pelo seu papel de mediação entre o singular e o universal. O particular conserva o caráter universal do fenômeno, mas também modifica as condições nas quais essa universalidade se expressará. É, portanto, um fator condicionante e fundamental da concretização do universal no singular que permite a superação das dicotomias (Martins & Pasqualini, 2015).

A Psicologia Histórico-Cultural toma como pressuposto a unidade dialética entre singular, particular e universal. Ao pensar o ser humano enquanto categoria universal, sistematiza por meio de seus conceitos como se dá a realização do gênero humano em cada indivíduo. Assim, a categoria “ser humano” não pode ser compreendida em desconexão com a realidade, ou seja, com os indivíduos reais, que, em suas vidas, representam a singularidade diante do universal. Em outras palavras, um indivíduo faz parte do gênero humano, que representa a universalidade, e contribui para sua constituição. No entanto, sua existência é única e não pode ser replicada, o que quer dizer que é singular. Além disso, por estar inserido em um determinado contexto histórico, social e cultural, todo e qualquer indivíduo possui possibilidades de desenvolvimento específicas e particularidades que condicionam de que maneira se expressará seu pertencimento ao gênero humano (Martins & Pasqualini, 2015).

A teoria eleita como pilar teórico de nossa pesquisa já foi empregada para compreender como a particularidade da atividade docente condiciona o

desenvolvimento do psiquismo e a vida de vários profissionais da Educação (Asbahr, 2005a; Leonardo & Pessoa, 2020; Martins, 2001; Pessoa, 2018; Silva, 2007). Para a presente investigação, por meio da particularidade de ser professor de escola pública municipal, com ênfase no contexto da pandemia da COVID-19, o método do materialismo histórico-dialético, aliado ao corpo conceitual que será exposto, permitirá uma aproximação mais objetiva dessa realidade e deste momento histórico.

1.2 TRABALHO, CULTURA E HISTÓRIA NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

Em “O Desenvolvimento do Psiquismo”, Leontiev (2004) citou a teoria de Charles Darwin (1809-1882) no que diz respeito à origem animal do homem, e afirmou que, mesmo após o desenvolvimento de várias outras ciências que aprofundaram a compreensão da biologia humana, ainda se sobressaía a consideração do ser humano como significativamente diferente do restante dos animais. Pensando em uma explicação científica para tal diferença, o autor ressaltou duas posições, uma inatista e outra biologicista, que contribuíram para teorias controversas em relação às diferenças individuais na história da ciência - citamos aqui Francis Galton (1822-1911), Alfred Binet (1857-1911), entre outros. Leontiev também deu atenção especial à a natureza social do homem, defendendo que os elementos que nos tornam de fato humanos têm sua origem na vida em sociedade, e, por consequência, na cultura.

Sobre esse aspecto, Mészáros (2016) afirmou que, no pensamento marxista, o ser humano é parte constituinte da natureza, não podendo ser metafísico; ainda, caracteriza-se como o único ser que, dessa natureza, é automediado. “Isso significa que ele pode *fazer* de si mesmo o que ele é a qualquer tempo” (p. 151, grifo do autor). Assim, não seria possível justificar uma teoria sobre o ser humano a partir de uma natureza humana pré-determinada, e a investigação sobre a cultura se torna imprescindível.

Malanchen (2014) alertou sobre a complexidade do termo “cultura”, que, em geral, acaba recebendo diferentes usos. Segundo a pedagoga brasileira, buscar uma definição pela perspectiva marxista é fundamental, pois permite superar uma compreensão do termo que apenas represente as múltiplas formas de existência humana, como, por exemplo, retratando os diferentes conjuntos de costumes e tradições dos povos. A perspectiva histórico-cultural, por outro lado, concebe a cultura como diretamente ligada à base material da sociedade, produzindo-se e acumulando-

se por toda a humanidade. Consideramos importante, portanto, elaborar as relações entre trabalho, cultura e história no processo de humanização, o que permite também a complexificação do psiquismo humano.

A constituição biológica dos seres humanos, bem como a dos demais seres vivos, engendra a necessidade de interagir de forma ativa com o mundo objetivo e, para isso, é preciso direcionar-se para os objetos (Leontiev, 2021). Embora outras espécies animais apresentem a utilização de ferramentas simples, por exemplo, para obtenção de alimentos, é na espécie humana que se verifica a associação entre a divisão social do trabalho e a complexificação das ferramentas como maneira de transcender os limites biológicos, ou seja, o desenvolvimento de tecnologias (Leontiev, 2004). Com o objetivo de satisfazer suas necessidades, o ser humano cria os objetos que auxiliarão nesse objetivo, desde os mais simples até os mais complexos. Nesse movimento de modificação da natureza para satisfação das necessidades, o ser humano também modifica a si mesmo. Essa atividade consciente de transformação mútua entre homem e seu meio é o que conceituamos como trabalho (Malanchen, 2014). Quanto mais é possível aos indivíduos conhecer o mundo à sua volta, mais elaboradas tornam-se a comunicação e a linguagem e as possibilidades de produção de bens materiais e intelectuais que resultam no desenvolvimento da ciência e da arte (Leontiev, 2004).

No entanto, antes de constituir-se da forma complexa que apresenta hoje, foi necessário que o ser humano, como espécie, desenvolvesse a base biológica necessária para a humanização. Desde a sustentação da posição vertical até a utilização de instrumentos, iniciam-se as primeiras formas do trabalho e de organização social. Com isso, deu-se o processo de hominização, descrito da seguinte forma por Leontiev (2004):

Começavam a produzir-se, sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscitava, modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos de linguagem: em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção. (p. 280)

Ou seja, o próprio corpo do homem passa a registrar, de geração em geração, a história da vida humana em sociedade. Para Leontiev, porém, não basta que as funções biológicas se ajustem aos condicionamentos sociais e nem que haja uma

organização social e histórica. Segundo o psicólogo soviético, é em um terceiro estágio, estágio no qual o homem já está “pronto” biologicamente, que a ordem histórico-cultural toma seu papel central: neste momento, “a atividade do trabalho não tem qualquer relação com a progressão morfológica” (2004, p. 281). Tal afirmação nos coloca em uma posição bastante curiosa: se a evolução em termos biológicos já oferece tudo que é necessário no que diz respeito às necessidades para a vida em sociedade (o que não exclui de forma alguma a continuidade das variações genéticas e biológicas), o homem agora é livre para desenvolver-se de forma independente de sua biologia: trata-se, agora, do processo de humanização.

O indivíduo, ao nascer, independentemente de em que parte do mundo esteja, apresenta todo o aparato biológico necessário para desenvolver-se e tornar-se parte do gênero humano (Leontiev, 2004). No entanto, em lugar nenhum de seu corpo encontram-se as “instruções” para o manuseio de instrumentos, a utilização da linguagem ou a expressão por meio da arte. O indivíduo precisa se apropriar desses conhecimentos e práticas por meio da mediação de outros seres humanos e dos objetos elaborados e construídos socialmente. Disso resulta que a forma com que a humanidade fixa e dá continuidade às conquistas da evolução é a cultura, a herança material e intelectual ofertada pela vida em sociedade. Por meio do trabalho, que Leontiev chama de “atividade humana fundamental” (Leontiev, 2004, p. 283), é possível criar os produtos da cultura que acumulam em si o desenvolvimento historicamente produzido. Essa concepção também é encontrada em Marx (2004), para quem o trabalho configura-se como categoria fundante da humanidade. De acordo com Leontiev,

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. (Leontiev, 2004, p. 301).

O processo de apropriação das aquisições históricas da humanidade citadas no trecho acima pode ser entendido por meio da relação entre trabalho e atividade, conforme explicaram Martins e Eidt (2010) ao expor a dialética entre objetivação e apropriação. Entendemos por atividade a relação entre o indivíduo e seu meio que tem como finalidade a satisfação de alguma necessidade. Segundo as autoras,

trabalho e atividade não são sinônimos, embora estejam vinculados e sejam interdependentes. O trabalho pode ser tomado em seu caráter filogenético, enquanto responsável por dar a “largada” ao processo histórico-cultural do desenvolvimento humano, conforme vimos, e também em seu caráter ontogenético, enquanto processo que possibilita a “objetivação da personalidade humana” (p. 676). Por meio do trabalho social, o ser humano transforma seu meio e produz objetos que visam a satisfação de suas necessidades e, nesse processo, “deposita algo de si” nesses mesmos objetos. Mas, por esse trabalho ser social, isso não ocorre de forma isolada e exclusivamente individual, mas compartilhada entre os seres humanos, contribuindo para a constituição do universal do gênero humano. Temos que o processo de objetivação é, portanto, a materialização da atividade humana e seus produtos: o acúmulo, na realidade objetiva, do que significa fazer parte do gênero humano. Nas ciências, na arte, na linguagem, encontramos atividade objetivada, na medida em que a atividade é caracterizada como a maneira com que os indivíduos (humanos) se relacionam com o mundo, a natureza e também as outras pessoas. A atividade é, “no nível psicológico, (...) uma unidade da vida mediada pelo reflexo psíquico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo” (Leontiev, 2021, p. 103). Ou seja, o trabalho é sempre uma atividade, pois é uma forma específica de relação com o meio, mas nem toda atividade é trabalho.

Em contrapartida ao processo de objetivação, temos a apropriação, que é o modo com que o indivíduo reproduz o “ser homem” construído historicamente, por meio de sua atividade e personalidade (Martins & Eidt, 2010). Na relação com os objetos e outros produtos da cultura, o indivíduo transforma a si mesmo, apropriando-se dessa cultura. Nesse sentido, para tornar-se parte do gênero humano por meio da apropriação, o indivíduo precisa realizar uma atividade que passe a reproduzir “os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto” (Leontiev, 2004, p. 286). Por exemplo: uma vassoura pode ser utilizada para vários fins. No entanto, a função que nela está acumulada é a de varrer. Para isso, é necessário que um ser humano utilize de seu corpo e do movimento de suas mãos e braços de uma forma bastante particular, ou seja, para utilizar uma vassoura, os movimentos que o corpo humano faria “naturalmente” precisam ser reorganizados para executar a ação de varrer. A vassoura, como instrumento cultural, serve para determinada finalidade e é manuseada de uma forma específica. Assim é com todos os instrumentos humanos, inclusive os instrumentos intelectuais, como a linguagem. Isso se dá pois, mesmo no

processo da fala, por exemplo, encontramos a necessidade do indivíduo de apropriar-se de operações cristalizadas na língua, por meio da compreensão fonética das palavras e de seus significados. A principal consequência do processo de apropriação é, portanto, o desenvolvimento de novas funções no indivíduo (Leontiev, 2004), tanto quanto ao seu comportamento, quanto em relação a funções psicológicas como a memória, a atenção e o intelecto.

Destacamos a importância da atividade prática humana para o desenvolvimento de instrumentos, tanto os materiais quanto os simbólicos ou intelectuais. O desenvolvimento do trabalho social, na história da humanidade, resultou na necessidade de elaboração de instrumentos materiais cada vez mais complexos, como vimos, mas também na necessidade de comunicação, que só pôde ser fixada na cultura por meio de sistemas simbólicos, da fala e, posteriormente, da escrita. A linguagem, por sua vez, permite as mudanças psíquicas necessárias para que o indivíduo eleve seu pensamento a um nível cada vez mais abstrato, mas isso não ocorre de forma espontânea, estando ligado também à solução de problemas na realidade objetiva e à comunicação social, como expôs Vigotski (1991). Por meio dos instrumentos materiais, o indivíduo pode atingir seus objetivos na realidade concreta; por meio da linguagem e da simbolização, organiza seu pensamento e planeja suas ações, uma vez que o uso de signos permite a representação psíquica dos objetos sem a necessidade de sua presença física. Quanto mais complexa a ação a ser realizada, mais importante é a mediação da simbolização e da linguagem (Vigotski, 1991).

Podemos afirmar, após o exposto, que tudo da realidade que não é produto imediato da natureza “tem atividade humana objetivada e desempenha alguma função em atividades humanas (...) Portanto, a cultura é um produto da existência do ser humano, resultado de sua vida concreta na sociedade em que vive e das condições que o circundam” (Malanchen, 2014, p. 116). As crianças de cada geração nascem inseridas em um contexto repleto de produções humanas, de cultura. Mas é por meio das condições materiais da sua existência, associadas à mediação dos outros seres humanos e de sua própria atividade, que elas poderão se apropriar do gênero humano e reproduzi-lo. Leontiev (2004) sublinhou que é impossível que, individualmente, o homem desenvolva as formas de pensamento complexas. Isso quer dizer que, para uma teoria que considere o trabalho, a cultura e a história como fatores cruciais para o desenvolvimento das funções psicológicas, é impossível naturalizar o psiquismo

humano, estipulando etapas sequenciais e lineares pelas quais os indivíduos passam para se desenvolver.

Também é importante ressaltar que o indivíduo não desempenha de forma alguma um papel passivo diante dos produtos culturais e de sua própria existência na sociedade, pois “se constitui nas e pelas relações que estabelece com o mundo físico e social, tendo em vista atender às suas necessidades, isto é, constitui-se por sua atividade” (Martins & Eidt, 2010, p. 676). Ora, se os indivíduos precisam interagir também com os objetos e outros seres humanos para tornarem-se parte do gênero humano, e isso se dá pela atividade, podemos concluir que o estudo da atividade, de sua estrutura e funcionamento, é fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano, tanto a nível individual, singular, quanto a nível universal. O que a humanidade é, e o que cada indivíduo pode vir a ser, determina-se pela atividade, que é condicionada pelo desenvolvimento já atingido universalmente e pelas condições objetivas disponíveis (Leontiev, 2021).

1.3 LEONTIEV E A TEORIA DA ATIVIDADE

O papel central do conceito de atividade no pensamento de Leontiev (1978) remete às críticas de Marx ao materialismo metafísico, que estudava as questões sensoriais humanas sob uma forma contemplativa, e não como práxis, enquanto o idealismo, por outro lado, considerava a relação do homem com o mundo de forma demasiado abstrata. Leontiev (2021) afirma que a Psicologia, em geral, se ocupou mais da atividade dita “interna” que da atividade prática do homem, e que a ruptura da psicologia comportamental com o que denominavam de mentalismo não resolveu o problema, pois continuava a separar consciência da atividade. Para este autor, a atividade deve ser estudada pelas mais diversas áreas da ciência, inclusive, e talvez em especial, pela Psicologia. Assim, o papel da Psicologia é tratar da atividade humana dos indivíduos reais, ou seja, concretos, em todas as suas expressões, desde o trabalho manual até a mais complexa abstração intelectual. E, para isso, afirma que não se pode destacar a atividade de seu contexto social, uma vez que, fora dele, “a atividade humana simplesmente não existe” (Leontiev, 2021, p. 104).

Além disso, pela compreensão dialética oferecida pelo método marxiano, a atividade humana não pode ser tida como uma relação entre dois polos opostos, a pessoa e o mundo (Leontiev, 2021). O meio social não é apenas uma condição

externa à qual a pessoa deve se adaptar, mas constitui a própria fonte de que o indivíduo se utilizará para compor os motivos e objetivos de sua atividade. Dessa forma, “a atividade entra como objeto da psicologia (...) por sua função especial. Trata-se da função de colocar o sujeito na realidade objetiva e sua transformação [a da realidade objetiva] em subjetividade” (p. 113). Na perspectiva histórico-cultural, a atividade não é equivalente à reação ou ao conjunto delas, mas sim um sistema que funciona segundo uma estrutura própria envolvendo a inter-relação entre os indivíduos humanos e o meio. A partir disso, podemos pensar alguns aspectos importantes de serem explorados, desde o caráter objetual da atividade até os elementos de sua estrutura e funcionamento.

Como vimos, para existir como ser pertencente ao gênero humano, o indivíduo precisa agir sobre a natureza, transformando-a e adaptando-a às suas necessidades. Isso ocorre por meio de sua atividade consciente. Ou melhor, de sua atividade objetiva, isto é, orientada por um objeto. Segundo Leontiev (2021), toda atividade está orientada para um objeto, que tem dupla existência: uma, independente do sujeito, que transforma a atividade; a outra, enquanto imagem refletida de suas propriedades para o próprio sujeito, é resultado da atividade deste. Calve, Rossler e Silva (2015) expressam essa relação da seguinte forma: “primeiro o objeto, ao mesmo tempo e junto com ele o seu reflexo subjetivo” (p. 437). Desse modo, podemos afirmar que a vida humana é

um conjunto, ou melhor, um sistema de atividades que se sucedem. É na atividade que ocorre a transformação do objeto em sua forma subjetiva, em imagem; além disso, na atividade se realiza também a transformação da atividade em seus resultados objetivos, em seus produtos. Tomada a partir desse ponto de vista, a atividade aparece como processo no qual se realizam transformações mútuas entre os pólos ‘sujeito-objeto’. (p. 103)

A atividade humana, portanto, implica a relação recíproca entre sujeito e objeto. E sendo consciente, intencional, reproduz os mesmos elementos contidos no trabalho, entendido como a atividade vital humana que realiza a síntese entre teleologia e causalidade (Lukács, 2013). Tratar da atividade enquanto relação entre sujeito e objeto, no entanto, não significa apenas tratar do que diz respeito à percepção imediata dos objetos ou sua apreensão por meio dos sentidos, reduzindo o psiquismo aos seus aspectos fisiológicos e cognitivos. Leontiev (2021) expande a questão das necessidades para sua teoria, fazendo a diferenciação entre a

necessidade como apenas um fator interno ou fisiológico, como, por exemplo, a fome, e a necessidade humana, que funciona “como aquilo que orienta e regula a atividade concreta do sujeito no meio objetivo” (pp. 108-109), por exemplo, a necessidade de reconhecimento dentro da comunidade. Segundo o autor, a humanidade cria para si novas necessidades justamente a partir do reflexo subjetivo que constitui na própria atividade e, portanto, a necessidade não está ligada apenas à satisfação biológica, podendo compor uma rede complexa de produção de necessidades e dos próprios objetos que as satisfazem. O mesmo ocorre com as emoções e os sentimentos, pois, após um contato inicial com o objeto, o indivíduo elabora maneiras de agir sobre ele, que relançarão o processo de elaboração psíquica deste, pois as necessidades são transformadas, por meio dos próprios objetos, conforme estes são utilizados. Há uma ligação ativa entre as necessidades e os objetos que as correspondem, mas a necessidade não tem a priori um “objeto-alvo” específico, pois isso se estabelece após a satisfação dessa necessidade (Leontiev, 2021). É só aí que o objeto enquanto estimulador e direcionador de funções torna-se motivo para a atividade. Em resumo, é no contato do indivíduo humano com os objetos que é possível tanto a elaboração da imagem subjetiva destes quanto a eleição deles como possíveis objetos de satisfação de alguma necessidade.

Ainda sobre as necessidades, temos que os seres humanos têm necessidades comuns com os animais, em especial as fisiológicas, como fome, sede, sono etc., mas mesmo essas necessidades não escapam à sua transformação pela humanização. Enquanto os animais dependem da disponibilidade de condições, ofertadas pela natureza, para satisfação de suas necessidades, o ser humano as produz e produz novas necessidades, especificamente humanas, como a necessidade de trabalhar e de criar artisticamente, por exemplo (Leontiev, 2021). Isso se deve ao desenvolvimento do psiquismo, que permite as necessidades existirem no plano da consciência, de forma “ideal”. Trataremos dos elementos constitutivos da consciência no item 2.3 deste capítulo.

Para elucidar a questão da atividade interna e externa, Leontiev (2021) pontua que os estudos de outras áreas do conhecimento sobre o pensamento humano contribuíram para o desenvolvimento da investigação psicológica. Citando algumas formas de pensar as atividades interna e externa, temos como exemplos uma concepção que traz a atividade interna precedendo a externa, bem como outra visão, na qual processos externos transformam-se em internos por meio de uma “transição

direta, mecânica e compreensível” (p. 115). Para o psicólogo soviético, no entanto, uma possibilidade de pensar a origem da atividade interna de pensamento é por meio do conceito de interiorização, que pode ser caracterizado como

uma transição, graças a qual processos – externos em sua forma – com objetos materiais exteriores se transformam em processos que ocorrem no plano mental, no plano da consciência; além disso, eles são submetidos a transformações específicas, generalizam-se, verbalizam-se, abreviam-se e, o principal, tornam-se capazes de continuar se desenvolvendo, ultrapassando as fronteiras das possibilidades da atividade externa. (Leontiev, 2021, p. 116).

A interiorização não se trata da mera transposição de algo externo para o âmbito interno, mas da própria formação desse interno por meio da atividade concreta. O autor afirma que, na psicologia soviética, Vigotski e seus seguidores foram quem se dedicaram a investigar tal processo, e nomeia em especial Piotr Galperin (1902-1988). Para Leontiev, a particularidade do pensamento vigotskiano acerca da origem da atividade psíquica interna deve-se à centralidade dada à noção de trabalho, como vimos, atividade essencialmente social. Por causa disso, a própria atividade humana é tomada como instrumental, uma vez que “nos liga não apenas ao mundo das coisas, mas ao mundo das pessoas” (Leontiev, 2021, p. 118). A complexidade da atividade humana significa que, cada vez mais, encontramos atividades que apresentam em sua estrutura tanto transformações objetivas de objetos quanto operações intelectuais complexas associadas. Dessa forma, atividade interna e externa ocorrem simultaneamente, em um processo dialético de interiorização da atividade interna e exteriorização da atividade interna, processo que se exprime de forma transitória e “permanentemente em curso” (idem, p. 121). Nesse sentido, podemos afirmar que a atividade se complexifica, mas a estrutura geral da atividade dita “externa” e da “interna” é a mesma, como veremos a seguir.

Leontiev (2021) ressalta que, na realidade, nos deparamos com a atividade em seu caráter mais específico e menos geral, pois se trata das necessidades de sujeitos singulares. O autor afirma que é possível abordar os tipos de atividade diferenciando-os por diversos traços, mas que o mais importante é o objeto. Ou seja, “o objeto da atividade é seu motivo efetivo” (p. 123). Chegamos aqui ao conceito de motivo, imprescindível, portanto, para a compreensão da atividade, uma vez que, para Leontiev, não existe atividade sem motivo e este, por sua vez, pode ser material ou ideal. Os componentes principais da atividade, no interior dessa teoria, são as ações,

que, com seus objetivos específicos, contribuem para o alcance do objeto ou do motivo da atividade (Calve, Rossler, & Silva, 2015). Para ilustrar, Leontiev (2004) usa o exemplo da caça coletiva, em que cada ser humano é responsável por uma etapa do processo de obtenção do alimento. Isoladamente, as ações desempenhadas por eles podem não fazer sentido, pois não atingem o seu objeto por si só. Não se encontra, no instinto biológico, nenhuma razão para ações que não resultem imediatamente na satisfação das necessidades. Todavia, articuladas a outras ações que compõem determinada atividade, é possível compreender os objetivos dessas ações isoladas. Em resumo, o conjunto de ações e seus objetivos constitui a atividade, que, por sua vez, tem como finalidade a realização de seu motivo (objeto).

De todo modo, a orientação da ação não está diretamente coincidente com o motivo da atividade. Se a orientação das ações (objetivos) não coincide com o motivo da atividade, como elas se ligam entre si? É importante destacar que

as ações não são 'elementos separados' especiais, que entram na composição da atividade. A atividade humana não existe de outro modo, senão na forma de ação ou cadeia de ações. (...) Se subtraímos mentalmente da atividade as ações que a realizam, dela não restará nada. (Leontiev, 2021, p. 125).

As ações, portanto, caracterizam o que um indivíduo faz, com o fim de atingir determinado objetivo final. No entanto, as ações podem ter seus próprios objetivos parciais e podem atender às necessidades de mais de uma atividade, tendo, portanto, "independência relativa" (Leontiev, 2021, p. 125). Da mesma forma, um mesmo motivo pode ser atingido por meio de diferentes ações, com diferentes objetivos.

Para que as ações sejam de fato realizadas, Leontiev (2021) também ressalta a questão da identificação das condições concretas para atingir seus objetivos, uma vez que estes estão localizados em situações objetivas, ainda que o indivíduo possa contemplar o objetivo em sua consciência (pois para executá-lo, não pode prescindir delas). Portanto, a ação tem seus aspectos intencionais (o que e para que fazer) e operacionais (como fazer). Essas últimas dependem não só do objetivo, mas das condições materiais para sua concretização. Esse "como" é denominado por Leontiev de operações. O autor afirma que frequentemente ação e operação são idênticas, mas que para analisar do ponto de vista psicológico devem ser separados, uma vez que para cada indivíduo e para cada atividade determinada, uma ação pode se constituir como operação ou ainda como uma atividade propriamente dita. As ações podem

converter-se em operações, e vice-versa. Tuleski e Eidt (2020) exemplificam esse processo com a questão da apropriação da escrita. Antes de dominar o traçado das letras, esse traçado é uma ação, pois é ainda necessária a memorização de cada letra. Após o domínio desses elementos, o traçado das letras torna-se uma operação na ação de escrever, uma vez que já está automatizada. “As operações possibilitam o desenvolvimento de estruturas de pensamento cada vez mais complexas e condensadas, bem como o surgimento de novas ações e, por consequência, de novas atividades”. (p. 48). A transformação das operações em ações, por sua vez, tem como exemplo o uso da colher, que, de espontâneo, torna-se consciente e intencional para aprender o uso social do objeto.

Nos objetos ou instrumentos, encontramos, de forma condensada, objetivada, justamente as operações, possibilidades de modo de realizar as atividades, e não as ações ou objetivos em si. As condições materiais de uma escola condizionarão com que material a professora vai poder trabalhar determinada aula; se vai usar quadro de giz ou lousa de caneta, existe uma diferença; mas essa diferença pode ser extrapolada para outros aspectos mais complexos. Em resumo,

no fluxo geral da atividade que forma a vida humana em suas manifestações superiores, mediadas pelo reflexo psíquico, a análise isola, em primeiro lugar, atividades separadas (específicas), segundo o critério dos motivos que as despertam. A seguir, destacam-se as ações, isto é, processos subordinados a objetivos conscientes. Por fim, as operações que dependem diretamente das condições para que se alcance um objetivo concreto. (Leontiev, 2021, p. 129).

Para realizar uma pesquisa pautada na teoria da atividade, é preciso buscar investigar as relações entre os componentes da atividade, as ações e operações, para cada indivíduo real. Uma atividade pode, no percurso de uma vida, tornar-se ação e mudar de finalidade, por exemplo (Leontiev, 2021). Tentar compreender as operações e ações de modo estático e categorizado é desumanizar a pesquisa em Psicologia.

Estudamos até aqui a fundamentação metodológica para a investigação proposta por nossa pesquisa, bem como a estrutura da atividade humana, mas também afirmamos que a atividade é mediada pelo reflexo psíquico da realidade e pela consciência. Resta, portanto, entendermos a concepção de consciência no interior da teoria da atividade bem como seus elementos constitutivos, aprofundando a possibilidade de investigação da análise sistêmica da atividade docente a nível psicológico.

1.4 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA CONSCIÊNCIA: SIGNIFICADO SOCIAL E SENTIDO PESSOAL

Conforme vimos ao longo deste capítulo, ao nascer, o filhote do homem precisa se apropriar dos elementos materiais e simbólicos que compõem o gênero humano, resultante da atividade das gerações passadas acumuladas objetivamente. Um bebê não nasce sabendo como andar, falar ou utilizar uma colher para alimentar-se. Mas, em sua interação com o conhecimento acumulado da humanidade, pode se apropriar desses saberes e produzir e reproduzir a vida. Isso se dá por meio da atividade que o sujeito realiza e da relação que se estabelece entre essa atividade e sua consciência. Em outras palavras, seu psiquismo consciente.

À primeira vista, a consciência concerne a uma representação do mundo que inclui o próprio sujeito, “suas ações e estados” (Leontiev, 2021, p. 146). No entanto, não se deve identificar a consciência com o reflexo psíquico: é possível aos sujeitos “realizar processos adaptativos complexos orientados por circunstâncias objetivas, sem se dar conta absolutamente da existência de sua imagem” (idem, ibidem). Concluímos que a consciência tem como ponto central um “dar-se conta”, um caráter ativo. Além disso, tem também um caráter subjetivo, pois é constituído na atividade única de cada indivíduo no mundo. Por isso, para Leontiev, explicar a natureza da consciência está diretamente ligado a compreender as características da atividade e, conseqüentemente, podemos afirmar que a consciência individual humana é produzida nas “relações e mediações que surgem no curso da formação e desenvolvimento da sociedade” (Leontiev, 2021, p. 151). Sobre sua constituição, temos que

Inicialmente, a consciência existe apenas na forma de imagem psíquica que revela para o sujeito o mundo circundante, já a atividade permanece, como antes, prática, exterior. Em uma etapa posterior, a atividade também se torna objeto da consciência: toma-se consciência das ações dos outros e, por meio delas, das ações do próprio sujeito. Agora, elas se comunicam, significando com o auxílio de gestos ou linguagem oral. Este é o pressuposto para a origem das ações e operações internas que ocorrem na mente, no ‘plano da consciência’. A consciência-imagem se torna também consciência-atividade. Justamente em sua plenitude, a consciência começa a parecer emancipada em relação à realidade exterior, prático-sensorial, e, ademais, parece regê-la. (idem, pp. 152-153).

Portanto, a consciência humana não é natural, mas produzida socialmente. Além disso, é constituída pelo conteúdo sensível e pelas relações recíprocas entre

sentido pessoal e significado social (Asbahr, 2016). O conteúdo sensível, ou tecido sensorial, faz parte das “imagens concretas de uma realidade efetivamente percebida ou evocada na memória” (Leontiev, 2021, p. 154), contribuindo para um certo “senso de realidade”. Dessa forma, o sujeito pode discernir que há um mundo objetivo sobre o qual ele deve agir. Seja por meio da constituição de imagens significativas para o sujeito, seja pela representação dos objetos para orientação na realidade, os produtos do tecido sensorial da consciência sempre mantêm seu caráter de referência objetal (Leontiev, 2021).

Outros dois elementos que constituem a consciência humana são o sentido pessoal e o significado social. Calve, Rossler e Silva (2015) afirmam que “é na atividade prática, determinada pelas relações sociais, que estão postas as possibilidades do desenvolvimento psíquico de todo e qualquer indivíduo” (p. 438). Evidencia-se, novamente, a relevância das condições concretas da vida para o desenvolvimento psíquico, pois este ocorre por meio da atividade.

A partir dos significados sociais, é possível que se acesse a história da humanidade sem a necessidade de repeti-la materialmente. Os significados são, portanto, representações condensadas do fazer humano, partilhadas no contexto social por meio de símbolos e conceitos e veiculadas pela linguagem (Calve, Rossler, & Silva, 2015). O significado pode ser considerado um elemento de extrema importância na formação da consciência humana, pois permite ao sujeito elaborar uma “forma ideal de existência do mundo objetal” (Leontiev, 2021, p. 161) por meio da linguagem. Leontiev sublinha que o processo de construção dos significados pelos sujeitos é gradativo em sua complexidade ao longo do desenvolvimento de cada indivíduo, iniciando-se por significados mais concretos e ligados aos objetos, para posteriormente abranger também a assimilação de significados mais abstratos, na forma de conceitos. Tal processo ocorre por meio da atividade, na relação com as outras pessoas, e não simplesmente pela percepção sensorial do mundo exterior. De acordo com o autor, os significados são transmitidos por meio das gerações por meio de indivíduos concretos, que os reproduzem em sua atividade e ao mesmo tempo contribuem para seu enriquecimento por meio de sua “leitura” individual.

Quanto ao papel do significado na formação da consciência, Leontiev (2021) afirma que a consciência se constitui justamente devido à complexificação do trabalho no processo de humanização: com a necessidade de comunicar-se, os seres humanos extraem da realidade objetiva a idealização das ações, e se utilizam da

linguagem para consolidar um “patrimônio da consciência dos indivíduos” (pp. 164-165). Ou seja, os significados, essencialmente abstratos, são portadores das maneiras, condições de efetivação e resultado de ações humanas.

Uma vez que as vidas dos indivíduos são bastante diversas entre si, Leontiev (2021) ressalta que os significados desempenham, dentro de cada sujeito, relações internas específicas, e que isso é observável nos fatos mais cotidianos. O autor utiliza o exemplo de um estudante que, mesmo compreendendo o significado da nota de um exame, pode tomá-la como uma meta a ser cumprida ou uma medida de valor próprio, entre outras possibilidades. Por isso, para distinguir o significado reconhecido socialmente e o significado que o sujeito toma para si, Leontiev (2021) utiliza o termo “sentido pessoal”. No exemplo em questão, portanto, “o significado da nota pode adquirir diferentes sentidos pessoais na consciência dos estudantes” (p. 166). Em resumo, por meio de sua experiência singular, em sua atividade no mundo, os significados adquirem um sentido pessoal para o indivíduo, os quais irão basear sua maneira de se relacionar “com o mundo, com seus pares e consigo mesmo” (Leonardo & Pessoa, 2020, p. 4). No âmbito da atividade, portanto, o sentido pessoal está ligado às suas motivações, a um “porquê” de agir (Asbahr, 2016).

O sentido pessoal é caracterizado, desse modo, como um importante formador da consciência humana, junto ao significado. É ele que confere aos significados sua parcialidade, seu caráter subjetivo (Leontiev, 2021). Aliados ao reflexo psíquico da realidade objetiva, os objetos e produtos culturais abstraídos em significados, por meio da atividade individual, adquirem sentidos pessoais. Enquanto os significados têm uma existência “não-psicológica”, externa, social, os sentidos só podem ser considerados no plano psicológico, pois ligam os significados à realidade da própria vida de cada sujeito (idem, p. 173). Por sua vez, os significados só existem no plano da consciência como realização dos sentidos (Leontiev, 1978). O inverso também pode ocorrer, com os sentidos se tornando significados, por meio de um processo considerado “profundamente íntimo, psicologicamente rico” (Leontiev, 2021, p. 173). Como exemplos disso, temos a elaboração de obras literárias, a educação e a política. Afinal, são os sujeitos concretos que produzem e reproduzem a sociedade, contribuindo para a universalidade com sua singularidade. Nesse sentido, ainda que tomados no plano psicológico, fazendo parte de relações de outra natureza que não a do sistema de relações da sociedade, os significados enquanto sentidos continuam apresentando objetividade, ou seja, uma natureza sócio-histórica (Leontiev, 2021).

Para os indivíduos, os significados não são simplesmente estáticos e passivos, como em uma “vitrine” para a sua escolha, mas sim “irrompem energicamente em suas relações com as pessoas que formam o círculo de seus contatos reais” (Leontiev, 2021, p. 175). Uma vez que a estrutura da atividade é sempre a mesma, composta por seu motivo, pelas ações e seus objetivos, e pelas operações, é nessas relações sociais, juntamente com sua atividade, que o indivíduo estabelecerá e modificará as ligações entre os motivos e objetivos dessa atividade, que poderá contribuir para seu desenvolvimento e para que tenha uma vida enriquecedora ou satisfatória. A atividade de trabalho, por exemplo, tem uma motivação social, representada pelo seu significado, mas também uma motivação material, por meio do salário que garantirá a subsistência e a aquisição de objetos. Nesse sentido, existem algumas possibilidades: “certos motivos, ao suscitem a atividade, conferem a ela, ao mesmo tempo, um sentido pessoal; serão denominados *motivos formadores de sentido*” (Leontiev, 2021, p. 220, grifos do autor); enquanto os outros serão apenas motivos-estímulo, sejam positivos ou negativos.

Estabelecemos, portanto, que significados e sentidos mantêm uma relação íntima entre si, mas não são iguais. Para Leontiev (2021), a diferenciação entre significado e sentido na consciência é imprescindível, pois sua total coincidência seria impossível. Ou seja, embora a relação entre indivíduo e sociedade seja atravessada por influências mútuas, ambos jamais poderiam ser idênticos. No entanto, sob “determinadas condições, a não coincidência entre sentido e significado na consciência individual pode adquirir um caráter de verdadeiro alheamento entre ambos e até mesmo de oposição” (idem, p. 170). A dissociação extrema entre sentido pessoal e significado social no plano da consciência é caracterizada como a alienação, que é própria da sociedade de classes (Martins, 2001; Martins & Eidt, 2010). A total ruptura entre significado e sentido pode levar ao sofrimento psíquico, uma vez que o indivíduo começa a se alienar do próprio gênero humano. Isso quer dizer que, em sua própria atividade, o indivíduo não pode partilhar dos significados sociais de forma subjetivamente significativa, distanciando-se deles. Vejamos como isso ocorre:

Em suas formas mais cruas, o processo sobre o qual estamos falando aparece nas condições da sociedade de classes(...). Em tais condições, os sentidos pessoais, que refletem os motivos engendrados por relações reais de vida, podem não encontrar significados objetivos que os encarnem de forma adequada e, então, eles começam a viver uma vida que não é a sua. É preciso imaginar a contradição fundamental que engendra esse fenômeno. De fato, diferentemente da existência em sociedade, a existência do indivíduo não 'fala por si mesma', ou seja, o indivíduo não tem uma língua própria, com significados elaborados por ele; a tomada de consciência de fenômenos da realidade pode ocorrer apenas por meio de significados 'prontos', assimilados de fora, isto é, de conhecimentos, conceitos, perspectivas que o indivíduo recebe pelo contato, por determinadas formas de comunicação individual ou de massa (Leontiev, 2021, p. 174).

No caso da atividade de estudo, Calve, Rossler e Silva (2015) alertam sobre a acumulação de motivos que não geram sentido para os estudantes, o que também afeta a motivação para tal atividade e pode contribuir para o empobrecimento de seu sentido pessoal, fazendo com que o estudo seja apenas um meio para atingir outros objetivos, como passar de ano e poder sair antes de férias, e não um fim em si mesmo, visando o conhecimento, por exemplo. Já para a atividade do professor, objeto de nosso estudo, podemos exemplificar os elementos aqui expostos da seguinte maneira: as ações que compõem a atividade docente são aparentemente separadas do motivo geral da atividade, que dependerá da significação social apropriada pelo professor. Por exemplo, se tomarmos como objeto da atividade docente a efetivação do processo educativo que culmina na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, podemos pensar em ações como atendimento aos pais, planejamento de aulas, formação continuada etc. Cada uma dessas ações tem um objetivo específico, e, em conjunto, funcionam para alcançar seu objetivo final. Se essas ações, articuladas entre si, contribuem para a aproximação da atividade do seu significado social, ou seja, se a atividade efetivamente atinge seu propósito idealizado inicialmente, há um sentido pessoal que gera desenvolvimento ou enriquecimento subjetivo. Se tais ações contribuem apenas para que existam motivos-estímulo para a atividade, como a obtenção do salário, haverá cada vez mais um distanciamento entre o sentido da atividade e seu significado, o que poderá levar o docente ao sofrimento e ao adoecimento.

De acordo com Silva (2012), tanto as condições objetivas quanto as subjetivas que determinam a atividade podem contribuir para a impossibilidade da sua realização conforme idealizada pelo indivíduo. Na sociedade capitalista, que foca no consumo individual em detrimento do fortalecimento da comunidade, o distanciamento entre

significado e sentido está presente em toda a parte, como veremos no próximo capítulo.

Leontiev (2021) ressalta que, em uma sociedade dividida em classes antagônicas na qual há a exploração de uma classe por parte de outra, a consciência também é influenciada pela desigualdade resultante do conflito entre tais classes. Segundo o autor, “o pertencimento de classe do sujeito condiciona o desenvolvimento de suas ligações com o mundo circundante, a maior ou menor amplitude de sua atividade prática, de seus contatos, conhecimentos e as normas assimiladas de comportamento” (p. 232). Dessa forma, a própria consciência dos indivíduos apresenta contradições internas que também engendrarão uma rede complexa de representações e relações com a atividade humana, e, portanto, só é possível uma aproximação das “particularidades psicológicas da consciência individual” (idem, p. 153) a partir das relações sociais em que determinado indivíduo se insere. Por isso, com o objetivo de contribuir para a análise dos dados coletados nesta pesquisa, trataremos no próximo capítulo das especificidades da atividade docente e suas relações com a sociedade capitalista, bem como de que forma tem sido estudada pela psicologia, para posteriormente identificar suas condições de realização durante o período de pandemia.

2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA SOCIEDADE CAPITALISTA E AS CONDIÇÕES OBJETIVAS E SUBJETIVAS DO TRABALHO DOCENTE

Neste capítulo, traremos os principais elementos contextuais que constituem a particularidade de ser professor na sociedade contemporânea, e como eles são pensados dentro da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Também apresentaremos aspectos subjetivos relacionados à atividade docente, por meio de estudos anteriores que pesquisaram, a partir da psicologia, a particularidade do trabalho docente. A estrutura do capítulo buscou abranger referências sociais, ideológicas, psicológicas e institucionais da atividade docente, para que posteriormente possamos nos voltar sobre as entrevistas. Segundo Furtado (2003), as referências supracitadas são o que determina a “forma singular de apropriação do sujeito e decodificação da realidade” (p. 232) expressa pelo sentido da atividade, que, como vimos, está intimamente ligado com a motivação do indivíduo para agir.

Em um primeiro momento, recuperaremos a especificidade da educação e do trabalho educativo, uma vez que seu produto é a humanização dos indivíduos (Martins, 2001), por meio do par aprendizagem/desenvolvimento, impulsionado pela apropriação de conceitos cotidianos e científicos. Apresentaremos a concepção de Educação da Pedagogia Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani, e na sequência discutiremos de que modo o trabalho do professor está sendo desenvolvido na sociedade capitalista, em especial no Brasil, passando pelo sucateamento da escola pública, da precarização do trabalho docente e do processo de elaboração e implantação de políticas públicas educacionais.

Tendo em vista que a concepção que o professor construirá acerca do propósito da Educação e do significado da atividade docente passa por sua história de vida, pela escolha da profissão e pela sua formação, torna-se importante apresentar os principais ideários pedagógicos que permeiam o contexto escolar, que terão consequências em relação às práticas educativas e também à atividade e consciência do professor. Com esse objetivo, em um segundo momento, utilizaremos estudos de autores da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica que se dedicaram de forma mais aprofundada a estas questões. Também faremos uma breve exposição acerca da formação docente no Brasil, que determina como será possível a apropriação das teorias educacionais, das concepções de educação e dos conhecimentos que serão ensinados pelos professores e professoras.

Na sequência, o conteúdo trazido anteriormente será articulado para pensar a atividade dos professores e professoras. Valendo-se de outros estudos que já se debruçaram sobre o tema (Asbahr, 2005b; Martins, 2001; Pessoa, 2018; Silva, 2007), exploraremos os elementos psicológicos determinantes dessa atividade entrelaçados com a teoria de Leontiev, considerando a importância da relação entre os aspectos contextuais e formativos dos indivíduos para tal processo. Como afirmou Asbahr (2005a), “compreender a significação social da atividade pedagógica é fundamental para investigar o que motiva o professor a realizar tal atividade, ou seja, qual o sentido pessoal da atividade docente ao professor” (p. 114), sentido este que contribuirá com a motivação para a atividade. Além disso, conhecer as relações entre significado e sentido da atividade docente, bem como as possibilidades de articulação entre as ações que a compõem, é fundamental para pensar como tem sido possível a realização de tal atividade em um contexto de pandemia.

2.1 A NATUREZA DO TRABALHO EDUCATIVO E SUAS POSSIBILIDADES DE EFETIVAÇÃO

Estabelecemos que o trabalho, em seu caráter ontológico, é fundante do ser humano enquanto ser social. Por meio dele, a humanidade produz os meios para sua existência e para a reprodução da espécie, mas também se insere em um processo histórico e cultural que permitirá aos novos indivíduos que se apropriem do que foi acumulado pelas gerações precedentes. Uma vez que os processos de trabalho se tornam cada vez mais complexos ao longo da história, faz-se preciso que os indivíduos em desenvolvimento se apropriem dos conhecimentos necessários para as formas de trabalho existentes em uma determinada sociedade, bem como desenvolvam as funções psicológicas que permitirão tal apropriação. Nesse sentido, “o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos” (Martins, 2013, p. 269), possibilitando a participação na produção e reprodução da vida social. Como vimos, o desenvolvimento da consciência e do psiquismo humano mantêm profunda interdependência com a realidade concreta, com a atividade dos indivíduos e com os recursos culturais a eles ofertados. Além disso, sabemos que os indivíduos não recebem os recursos disponibilizados culturalmente de forma passiva, mas também

não são capazes de apropriarem-se deles na casualidade da experiência cotidiana, necessitando, portanto, da mediação de outros seres humanos.

Leontiev (2004) contrapõe a interação da criança com os objetos humanos com e sem mediação, afirmando que a aprendizagem em relação a tais objetos, não mediada, é impossível. Para o autor, a interação inicial das crianças com os objetos e fenômenos humanos é apenas uma imitação, que deve complexificar-se ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Conforme se desenvolve, a criança passa cada vez mais a se relacionar com os outros seres humanos por meio dos objetos propriamente humanos. Assim, conhece os objetos não apenas em suas características físicas, mas também em seu significado dentro das relações sociais, até alcançar os conhecimentos mais complexos na forma de conceitos científicos. Esse processo se iniciará no âmbito familiar, mas, tendo em vista a alta complexidade da organização social, a educação escolar se desenvolve com o objetivo de sistematizar, por meio da organização do ensino e do trabalho do professor, as “objetivações culturais humano-genéricas à apropriação dos indivíduos particulares” (Martins, 2020, p. 13). Se não fossem necessárias condições específicas para que a educação se dê, não haveria como ocorrer sua institucionalização em escolas, centros educacionais, universidades. Ou seja, da mesma forma como a cultura e a história são elementos específicos da humanidade, assim também é a educação, que “é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (Saviani, 2015, p. 286). Em resumo:

o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens; e aí se incluem os próprios homens. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (idem, p. 287)

Nessa concepção, “a sala de aula é (...) um local de formação social da mente” (Meira & Tanamachi, 2003, p. 49), pois é por meio da educação escolar que os sujeitos têm seu desenvolvimento potencializado por meio da mediação do professor, que de maneira intencional sistematiza os conceitos científicos. Ou seja, o professor, por ser o trabalhador que terá contato direto com as crianças, apresenta em sua atividade uma particularidade: a de agir diretamente sobre o processo de apropriação da cultura e do desenvolvimento de seus alunos. A característica de ser uma relação

interpessoal é fundamental, e implica o próprio professor nesse processo. Nas palavras de Saviani (2015),

ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos). (p. 287)

Podemos afirmar, portanto, que a especificidade do trabalho docente é que este incide diretamente sobre o desenvolvimento do psiquismo de seus estudantes, com efeitos diretos do e no próprio psiquismo do professor. Nesse sentido, o papel de um professor é garantir aos seus alunos a possibilidade de fazer laço social e apropriar-se do conhecimento, e, para isso, deve atentar-se ao fato de que não é qualquer tipo de saber que interessa à escola, pois é a partir do ensino sistematizado de conceitos científicos que se dá o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Dessa forma, é necessário que se desenvolvam nos sujeitos envolvidos (os estudantes) as formas mais elaboradas de pensamento, para além da experiência imediata ou intuitiva. No entanto, “o ensino só pode sustentar-se como objetivação de apropriações já realizadas por quem ensina” (Martins, 2020, p. 39). Em outras palavras, “o professor ‘empresta’ ao aluno aquilo que já conquistou” (Martins, 2013, p. 295). Isso quer dizer que é a partir da formação do professor, de sua concepção de educação e de mundo, e, principalmente, de sua própria compreensão da realidade, que se estrutura e se efetiva o ensino. Portanto, não basta ao professor comparecer à sala de aula para que a aprendizagem ocorra. Nessa perspectiva, “educar exige um claro posicionamento político e pedagógico, pressupõe a ação intencional do educador a todo momento” (Martins, 2015, p. 5), e, portanto, a forma com que o professor desenvolve a atividade docente, atrelada a todos os determinantes que serão expostos neste capítulo, está diretamente ligada com o resultado de seu trabalho.

Para que tudo isso ocorra, o docente deve ter as condições necessárias, que variam desde um nível mais amplo, social, econômico e científico, até as condições subjetivas, físicas e práticas do profissional e do cotidiano escolar. Isso implica reforçar a ideia de que “a educação em sua dimensão não pode ser vista isoladamente das determinações das formas predominantes do trabalho social” (Carvalho & Martins,

2020, p. 273). Constata-se que raramente essas condições são satisfatórias na prática, e isso se deve, em grande medida, às possibilidades de efetivação do trabalho educativo na sociedade capitalista. Ou seja, o trabalho educativo não está isento das mesmas determinações econômico-sociais que alienam o trabalho humano, de modo geral, nessa mesma sociedade.

À primeira vista, o trabalho e a atividade produtiva têm como objetivo a mera satisfação de necessidades de sobrevivência. No entanto, no caso do ser humano, o trabalho, por mostrar-se intencional e consciente, resulta também na transformação do próprio homem na relação com os demais, sendo “a atividade consciente livre (...) o caráter genérico do homem” (Marx, 2004, p. 84). Consequentemente, a subsistência constitui-se apenas como a base para a vida humana, que se torna cada vez mais rica conforme apropria-se dos objetos culturais.

Todavia, a sociedade regida pelo capital tem como características principais a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção por parte dos detentores do capital. Disso resulta que a classe trabalhadora, desprovida da propriedade dos meios de produção, é forçada a vender sua força de trabalho para participar da organização social e ter acesso aos bens que lhe garantirão a existência. Nesse sentido, “o trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isso na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral” (Marx, 2004, p. 80, grifo do autor).

Em troca de sua força de trabalho, o trabalhador recebe o salário, com o qual, em geral, não consegue acessar os próprios objetos que produziu senão com muito esforço. Quando “as objetivações do trabalhador não se constituem em objetos de suas apropriações, o que temos como consequência só pode ser seu esvaziamento, seu empobrecimento. Aqui reside o cerne da alienação na relação entre o indivíduo e o objeto de sua produção” (Martins, 2015, p. 48). Isso quer dizer que o trabalho alienado usurpa do ser humano a possibilidade de criar para além de suas necessidades de sobrevivência. Ao reduzir a atividade livre a apenas uma forma de acessar a existência, “a consciência que o homem tem do seu gênero se transforma (...) mediante o estranhamento, de forma que a vida genérica se torna para ele um meio” (Marx, 2004, p. 85). Ou seja, a participação na sociedade não é fonte de desenvolvimento e enriquecimento para o indivíduo, apenas um modo de garantir a sobrevivência.

Além disso, estar alienado da vida genérica implica também em um estranhamento entre os próprios indivíduos humanos, uma vez que fica mascarado o caráter social da humanidade em prol da individualidade. O trabalho, em suas formas complexas, permite a libertação do ser humano em relação à dependência direta da natureza, e esse processo foi ampliado pelo desenvolvimento do modo de produção capitalista, com a industrialização e os rápidos avanços na tecnologia. Embora traga aspectos positivos no sentido do enriquecimento da humanidade enquanto universalidade, tal libertação tem como consequência a ilusão de que o indivíduo é completamente livre, inclusive das próprias relações sociais (Mészáros, 2016). No entanto, uma vez que essa libertação só foi possível por meio dessas mesmas relações sociais – a divisão social do trabalho e o desenvolvimento da cultura e da história –, verifica-se que a alienação dos indivíduos em relação à própria organização da sociedade é exacerbada: o imperativo não é a participação significativa em uma comunidade ou o enriquecimento mútuo dos seres humanos em suas máximas possibilidades, mas a luta pela sobrevivência individual por meio da venda da força de trabalho para que se possa fazer parte da lógica de consumo. Em outras palavras, os avanços tecnológicos e produtivos, que a princípio teriam como objetivo a “libertação geral da humanidade do jugo das necessidades materiais” (Saviani, 2005a, p. 21), quando ocorrem dentro do sistema capitalista, convertem-se em “instrumento de maximização da exploração da força de trabalho” (idem, *ibidem*), uma vez que o consumo desenfreado rege o modo de vida possível dentro desse sistema.

Marx (2004) discorreu sobre a alienação do trabalhador em relação ao produto de seu trabalho, mas afirmou que ela também ocorre no próprio processo de trabalho, do qual o produto é apenas o resultado. Ora, se o processo de trabalho consciente é o que transforma o próprio homem em relação à universalidade do gênero humano, a alienação do processo de trabalho culmina também em uma “ruptura entre o enriquecimento do gênero e do indivíduo” (Martins, 2015, p. 49), uma vez que incide sobre os mediadores do psiquismo humano, a consciência e o pensamento. Leontiev (2004) reforçou que, no capitalismo, enquanto a atividade humana generalizada se torna cada vez mais rica e diversa, a dos indivíduos, singularmente, torna-se mais pobre e restrita, resultado da enorme desigualdade produzida por esse sistema. No caso do trabalho do professor, isso se agrava, uma vez que

existem outras formas de trabalho cujo produto se objetiva num dado material e que não se altera pela alienação de seu autor ou por outra, não se encontra na dependência do desenvolvimento genérico de sua personalidade. A alienação, por exemplo, do operário da indústria automobilística não compromete a qualidade do automóvel que ele contribui para construir, mas a alienação do trabalhador professor interfere decisivamente na qualidade do produto de seu trabalho. O trabalho educativo pressupõe o homem diante de outro homem de quem não pode estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é por natureza interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações desses homens. (Martins, 2015, pp. 4-5).

Martins (2015) nos lembra que, mesmo que, no caso da escola pública, em geral não se possa extrair mais-valia do trabalho do professor, uma vez que este não produz valor no sentido econômico, ele não obstante pode ser explorado. Embora o professor seja detentor dos meios de produção para o ensino (ainda que dependa das condições concretas de trabalho, como espaço físico, recursos e demais relações de trabalho), não se pode afirmar que estabeleça com seu trabalho uma relação realmente livre, uma vez que os elementos culturais dos quais ele precisa se apropriar para disponibilizar aos seus estudantes não estão totalmente disponíveis nem mesmo para si próprio. Nesse sentido, só é possível ao professor realizar seu trabalho dentro de condições específicas: condições alienadas.

De acordo com Silva (2012), a exploração do trabalho do professor ocorre de duas formas: tanto em relação ao produto do seu trabalho quanto ao processo de trabalho. O professor pode estar estranhado em relação à sua função na sociedade, mas também desconhecer que os próprios conhecimentos e formas de transmissão destes podem contribuir para um desenvolvimento psíquico alienado ou, ao contrário, para a aproximação entre os indivíduos e as objetivações humanas. Ou seja, quando o professor está alienado tanto dos próprios conhecimentos dos quais precisa se apropriar para ensinar quanto de seus efeitos, o produto de sua atividade, isto é, as transformações no psiquismo de seus alunos, também resultará, via de regra, alienado.

Para minimizar os efeitos danosos da alienação intrínseca à sociedade capitalista no trabalho do professor, um caminho seria justamente a tomada de consciência de seus determinantes; pois para uma atuação intencional e consciente, a atividade docente “vai exigir (...) constantes reflexões que extrapolam o espontaneísmo ou a praticidade” (Silva, 2012, p. 52). Nesse sentido, as teorias educacionais são fundamentais para guiar a atividade docente, embora, em geral, haja dificuldades em utilizá-las como referencial de orientação e não como um guia

técnico, devido à supervalorização contemporânea de métodos prontos e à proliferação de técnicas e pedagogias pragmatistas, como veremos no próximo item deste capítulo.

Para além do problema da alienação quanto ao produto e ao processo de trabalho, há de se considerar, ainda, o processo de intensificação e precarização do trabalho do professor, decorrente do atual quadro social, político e econômico. Ou seja, para além do estranhamento do professor em relação ao produto ou ao processo de seu trabalho, ele também pode ser levado ao adoecimento devido ao desgaste, quando passa de seus limites físicos e psicológicos por intensificação e sobrecarga de trabalho decorrentes das condições objetivas disponíveis para a execução de sua atividade (Silva, 2012).

Dentre as condições objetivas para a realização do trabalho docente, destacam-se alguns aspectos que envolvem desde a organização cotidiana dos recursos necessários para as ações que compõem a atividade até as políticas educacionais que determinam as possibilidades de estruturação dessa atividade. Assunção e Oliveira (2009) fizeram um levantamento, em especial nas fontes epidemiológicas e ergonômicas, para pensar a intensificação do trabalho docente e seus impactos na saúde desses trabalhadores. De forma similar, Sampaio e Marin (2004) estudaram os efeitos da precarização do trabalho docente sobre as práticas curriculares. Segundo essas autoras, “o número de funções docentes (...) passou de 245 mil, em 1960, para 1.377.665, em 1994” (Sampaio & Marin, 2004, p. 1205); ao mesmo tempo em que a formação de professores sofria diversas transformações, nesse curto período, em que ainda predominava a formação de nível médio, e não superior, como apontado por Saviani (2009). Outros elementos destacados por Sampaio e Marin (2004) incluem a feminilização do magistério, que sinaliza um marcador social importante para pensar a intensificação do trabalho, uma vez que, historicamente no Brasil, o trabalho doméstico é realizado principalmente por mulheres, com a dedicação de quase o dobro de tempo semanal em relação aos homens para as mesmas tarefas (Santos et al., 2022). Além disso, há a predominância de professores jovens e da diminuição da cooperação entre professores mais e menos experientes (Sampaio & Marin, 2004). Por fim, tem-se que, por suas próprias características (realizar diversas tarefas simultaneamente, atender aos estudantes individualmente e coletivamente, passar longos períodos em pé, etc.), a atividade docente incorre no risco de exaustão física e de problemas de saúde vocal, com

“esforço do professor em sobrepor a intensidade de sua voz ao ruído ambiental” (Assunção & Oliveira, 2009, p. 361).

As medidas governamentais que contribuem para determinar as condições objetivas de trabalho do professor se expressam por meio das políticas públicas. No que diz respeito às políticas educacionais e à representação e valorização social do professor, destacamos o período que se inicia nos anos 90, em que empresas do setor privado da América Latina, inspiradas por instituições de outras partes do mundo, publicaram documentos que expunham intenções de interferência na educação brasileira, com vistas para a formação de mão-de-obra, tendo como pauta central, sempre, as “necessidades da produção” (Ferretti, 2005, p. 100). As sugestões do setor privado para a educação brasileira apresentavam “descaso quanto ao acesso ao saber, reduzindo-o ao estritamente necessário (...) [sem uma] efetiva formação ampla e cidadã, apesar de ser esse o tom do discurso” (idem, p. 101). Uma parte dos educadores do país uniu-se a empresários e aos ministérios da Educação e do Trabalho para reivindicar transformações na educação que atendessem às referidas necessidades, mas não sem o questionamento de uma parcela ainda maior de profissionais, que desde aquela época já levantavam a necessidade de identificar as “concepções de educação que estariam orientando as mudanças em curso, em particular, aos aspectos destas que vinculavam a educação unicamente ao treinamento para o trabalho” (idem, p. 104).

Muitas das reivindicações do setor privado e de uma parcela dos educadores, expostas por Ferretti (2005), foram aplicadas. Em relação à intenção dos empresários de participar da gestão de instituições educacionais, 17 anos depois da publicação de seu texto, podemos afirmar que está bastante concretizada: vemos cada vez mais empresas ofertando materiais didáticos, sistemas completos de ensino e formação para professores, mesmo no ensino público - em especial porque o discurso de redução da participação do Estado na economia em prol de um mercado “eficiente” também tem seus efeitos na educação. Esse discurso passa principalmente a representar “a formulação e o controle sobre os resultados” do processo de ensino/aprendizagem (Paparelli, 2009, p. 15), por meio das medidas padronizadas, como os rankings do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e dos resultados da Prova Brasil e Prova Paraná, por exemplo, em nosso estado. Tais rankings passam a ocupar um lugar bastante central na organização do ensino, deslocando, por vezes, o lugar dos princípios educativos.

Outras políticas, que buscam impedir a reprovação dos estudantes para diminuir a distância entre a idade destes e o ano escolar, “não garantem uma educação de qualidade, conforme revelam os próprios dados oficiais constituídos pelos programas de avaliação escolar” (Paparelli, 2009, p. 21). Além disso, a “descentralização (...) passa a ser um imperativo na gestão pública, o que resulta em maior desregulamentação e no repasse de obrigações e responsabilidades do âmbito central para o local” (Assunção & Oliveira, 2009, pp. 350-351). Isso quer dizer que a gestão escolar se torna responsável também por essa regulação e fiscalização, aumentando a burocratização do trabalho de todos os profissionais envolvidos, em especial quando há a padronização de procedimentos.

Ainda no que diz respeito às políticas educacionais, tem-se que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a atividade docente passa a ser oficialmente composta por uma série de ações:

no plano legal o trabalho docente não se restringe à sala de aula, mas (...) contempla ainda as relações com a comunidade, a gestão da escola, o planejamento do projeto pedagógico, a participação nos conselhos, entre outras funções. Assim, podemos considerar que houve uma dilatação, no plano legal, da compreensão do que seja o pleno exercício das atividades docentes. (Assunção & Oliveira, 2009, p. 352)

No entanto, o próprio período de planejamento de aulas, conhecido como “hora-atividade” ou “permanência”, só foi instituído quando os próprios professores e professoras se mobilizaram para reivindicá-lo (Sampaio & Marin, 2004). A participação na gestão da escola, por sua vez, em lugar de democratizar o trabalho no interior das escolas, “representa tão somente maior sobrecarga de trabalho, na medida em que não vem acompanhada de autonomia, ou seja, de condição de interferir na concepção e na organização de seu trabalho” (Paparelli, 2009, p. 17). Isso se expressa quando as medidas que visam a participação democrática são encaradas apenas como parte da burocracia, esvaziando o sentido de construções que deveriam ser coletivas, como o próprio Projeto Político Pedagógico das escolas (Asbahr, 2011). Vale destacar que, em meio a este cenário desanimador, professores e professoras seguem lutando por melhores condições de trabalho das mais diversas formas. Paparelli (2009) sinalizou que, “apesar de as políticas de educação brasileiras serem, via de regra, construídas e implementadas ‘de cima para baixo’” (p. 22), professores buscam “uma adequação do novo modelo aos termos da lógica anterior às reformas” (idem, *ibidem*), ou seja,

apresentam um movimento de resistência e criação frente às imposições constantes de mudanças no fazer educativo.

Por fim, as políticas de austeridade, cada vez mais presentes em tempos de neoliberalismo e das sucessivas crises pelas quais o capitalismo passa, interferem sobre as condições materiais de trabalho e sobre a remuneração dos profissionais (Assunção & Oliveira, 2009). Com a necessidade de trabalhar em mais de uma escola para composição salarial, o professor se distancia de seus colegas de trabalho e ficam dificultadas as relações profissionais de cooperação (Paparelli, 2009). Ora, “a pauperização profissional significa pauperização da vida social nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais” (Sampaio & Marin, 2004, p. 1210), o que retroativamente culmina na intensificação da alienação, uma vez que, como vimos, o acesso a bens culturais é fundamental para que o próprio professor se aproprie de objetivações culturais para que possa, por sua vez, realizar a mediação entre elas e os estudantes.

Hoje, verifica-se que há maior exigência e ao mesmo tempo menor valorização dos professores e professoras por parte das famílias (Assunção & Oliveira, 2009), que, também buscando sobreviver no sistema capitalista, sofrem os efeitos do aumento da desigualdade, complexificando as demandas enfrentadas pelos docentes dentro da escola. Frente a esse cenário, as possibilidades de reflexão dos docentes sobre o próprio trabalho ficam restritas, secundarizadas, em detrimento ao atendimento de demandas urgentes, de “apagar incêndios”, uma vez que “em situação de urgência (...) o modo operatório possível é aquele mais rápido” (Assunção & Oliveira, 2009, p. 355).

As transformações nas políticas educacionais recentes deixam claro que os “valores defendidos pelo neoliberalismo e pela gestão flexível do trabalho no contexto pós-fordista aparecem no discurso sobre a ação docente” (Paparelli, 2009, p. 17). Tais valores se expressam na valorização da experiência imediata dos estudantes e no deslocamento do professor para um papel subalterno no processo educacional, como veremos no próximo item deste capítulo. No entanto, a “visão que identifica os objetivos da produção aos da educação geral é equivocada porque os interesses em jogo não são da mesma natureza” (Ferretti, 2005, p. 116), embora haja inúmeras tentativas, ideológicas, de aproximá-las. Os objetivos da produção giram em torno da extração de mais-valia, da acumulação de capital e da obtenção de lucro, enquanto, como vimos, o objetivo da educação é a humanização. As tentativas de aproximação

entre ambos ocorrem porque, uma vez que a sociedade é composta pelos indivíduos que dela fazem parte, os quais têm suas próprias necessidades, o sistema capitalista depende de que os indivíduos também reproduzam os objetivos desse modo de produção.

Nesse sentido, a educação formal seria um dos responsáveis pela transmissão dos valores e das habilidades necessárias para a manutenção da organização social vigente. Por isso, Mészáros (2016) alertou que apenas conhecer o sistema de produção não é suficiente para compreender o funcionamento da sociedade regida pelo capital. Segundo o autor, o capitalismo precisa de mecanismos de perpetuação da alienação, uma vez que um indivíduo só pode agir de acordo com a lógica do capital a partir do momento que não a questiona, incorporando-a à sua visão de mundo. Na sociedade capitalista, portanto, a educação terá “duas funções principais (...): (1) a produção das habilidades necessárias para gerir a *economia* e (2) a formação dos quadros, bem como a elaboração dos métodos, do controle *político*.” (Mészáros, 2016, p. 277, grifos do autor). Ou seja, a educação forma trabalhadores capacitados para as formas de trabalho existentes e cidadãos que reproduzam, internalizem e naturalizem determinado modo de vida. Assim, é fundamental associar ao estudo histórico e político o estudo do psiquismo e da reprodução ideológica, que contribuirá para a compreensão de como tais valores são interiorizados pelos indivíduos, com vistas também a pensar alternativas e caminhos possíveis para a superação da sociedade alienada.

No entanto, é necessário ressaltar que, embora a educação contribua para a reprodução da ordem social vigente, ela não é a única via pela qual isso ocorre, pois a reprodução ideológica está presente em todos os aspectos da vida em sociedade, como, por exemplo, nos locais de trabalho, na mídia e nos espaços de convívio. Da mesma forma, a educação não é a única via também a superação da sociedade capitalista, como se poderia pensar ingenuamente. Não se deve colocar na educação todas as fichas da transformação social, embora ela seja um terreno de disputas bastante importante. Colocar a educação como resolvedora dos problemas sociais é parte do discurso retórico que, em realidade, superficialmente atribui à educação o desenvolvimento da sociedade, resultando apenas na reprodução da ordem vigente. De acordo com Rossler (2012), “quem pode efetivamente transformar a realidade social de uma época e lugar são os homens” (p. 70), e, nesse sentido, a educação forma os homens que poderão desejar e construir (ou não) uma nova forma de

sociedade, ou seja, contribui (ou não) para “formar a *consciência revolucionária*” (idem, p. 77, grifos do autor). No que diz respeito às reformas educacionais possíveis dentro da sociedade regida pelo capital, estas são apenas reformas pontuais, que servem apenas para solucionar os mais graves problemas resultantes do modo de produção capitalista, mas jamais aproximando-se de suas determinações fundamentais (Mészáros, 2008).

Posto isso, veremos, a seguir, como os elementos formativos dos professores e professoras, em especial as teorias e concepções pedagógicas que orientam sua reflexão e sua prática, podem vir a contribuir para esse processo ideológico de manutenção da ordem vigente, participando também de forma significativa do processo de trabalho docente.

2.2 OS IDEÁRIOS PEDAGÓGICOS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Considerando que o capitalismo não é apenas um sistema econômico e social, mas apresenta também uma organização política, jurídica e ideológica (Lima & Facci, 2012) para sustentar-se, depende de múltiplos fatores, incluindo a naturalização das formas de produção e a perpetuação de seus mecanismos, que ocorre também por meio de cada indivíduo que busca seus meios de vida na sociedade. É crucial na sociedade capitalista que os indivíduos internalizem os objetivos do próprio sistema, legitimando, assim, a hierarquia social.

O capitalismo inverte a noção aristotélica de que o ser humano é um animal político, segundo a qual os indivíduos não são autossuficientes e dependem das relações com os outros seres humanos. A concepção que decorre do capitalismo, por sua vez, traz a ideia de que o ser humano seria, “por natureza”, um indivíduo livre, e que os vínculos sociais lhe seriam forçados (Mészáros, 2016). A partir do século XVII, e intensificando-se conforme o avanço desse modo de produção e organização social, o indivíduo passa a ser o paradigma a partir do qual se desenvolve o pensamento filosófico e científico. Dessa forma, “as referências políticas e sociais tendem a desaparecer, e as circunstâncias sócio historicamente condicionadas da vida atomizada e privatizada do indivíduo são caracterizadas a-historicamente como ‘a condição humana’” (idem, p. 237).

Conforme avança na história, o capitalismo, com a visão de mundo e de ser humano que lhe são específicas, traz consigo uma maneira de fazer ciência e também

uma educação que serve aos seus propósitos. Com a complexificação das formas de trabalho e da ideologia, a educação, que até certo momento se dava por meio da violência, passa a utilizar-se de novas formas, mais sutis, de dominação e imposição dos valores hegemônicos (Mészáros, 2008). Leontiev (2004) afirmou que há uma luta ideológica entre duas facetas do progresso científico e filosófico, ou seja, entre as forças que se direcionam para o esclarecimento dos potenciais humanos em seu máximo desenvolvimento e aquelas que teriam como objetivo principal a justificativa da ordem social vigente.

No que diz respeito à educação, teremos algumas correntes pedagógicas que, aliadas a teorias psicológicas, contribuem para justificar as relações sociais capitalistas, em geral sob influência do pensamento liberal. Duarte (2001) afirmou que a epistemologia liberal naturaliza o social, pois defende que só possível ao indivíduo conhecer uma parte muito reduzida do todo e agir em sua realidade imediata, impossibilitando qualquer processo intencional de transformação da sociedade. Esse pensamento, que desconsidera a possibilidade de investigar a universalidade do humano, supervaloriza e trata a individualidade como um atributo espontâneo e descolado de suas determinações. Dessa forma, tomada apenas em sua superficialidade, a individualidade se torna o elemento central de toda a existência em sociedade, negando-se o fato de que ela, na verdade, é o resultado de “um processo educativo e auto-educativo deliberado, intencional” (Duarte, 2004, p. 11) que depende das relações intersubjetivas.

E como podemos compreender as possibilidades de efetivação do trabalho do professor nesse contexto? Além das condições materiais imediatas que determinam a prática docente e da organização social do trabalho, a atividade do professor também sofre a influência das questões sociais e ideológicas de seu tempo. Isso ocorre, por exemplo, com a estrutura institucionalizada da educação e com os ideários pedagógicos que circulam no meio educacional. A desvalorização social do papel do professor que vem sendo alimentada pela ideologia pós-moderna e neoliberal também contribui para este cenário, especialmente, por meio da difusão de ideários educacionais que se utilizam do lema “aprender a aprender”, e que hoje impregnam a área da educação de modo geral (Duarte, 2001). Nesse sentido, faremos, a seguir, uma síntese dos ideários pedagógicos mais influentes, articulando-os, em especial, com o lugar ocupado pelo professor em cada um deles.

2.2.1 Os ideários pedagógicos

No século XIX, surgem os primeiros “sistemas nacionais de ensino”, constituídos sob o “princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado” (Saviani, 2008, p. 5). O principal objetivo da institucionalização da educação nesses moldes era o fortalecimento da democracia burguesa, por meio da libertação dos indivíduos da ignorância, que era vista como a causa da exclusão social (idem). Conhecido como Escola Tradicional, esse modelo tem “como característica a centralidade da instrução (formação intelectual) e do professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade, segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos aprender os conteúdos que lhes são transmitidos” (Eidt, 2010, p. 162). No Brasil, até por volta de 1920, “predominava o modelo agroexportador e a maioria da população não tinha acesso à escola. (...) O analfabetismo era muito grande e a mão de obra predominante não possuía qualificação” (Facci, 2012, p. 89). Desse modo, a Escola Tradicional não atingiu seu objetivo de garantir o direito à educação para todos, uma vez que muitas pessoas não tinham acesso à educação, e os que tinham não necessariamente atingiam os objetivos propostos de alfabetização e aprendizagem dos conteúdos propostos (Saviani, 2008).

Com o discurso cada vez mais individualizante do capitalismo, o modelo rígido da pedagogia tradicional foi bastante criticado e substituído por modelos também individualizantes. Condizente com as mudanças na esfera do trabalho decorrentes do taylorismo e do fordismo e baseada na filosofia pragmatista, o movimento da Escola Nova trazia que o importante era que a educação qualificasse os cidadãos apenas com o necessário para o trabalho, não sendo fundamentais os conteúdos complexos da ciência e dos conhecimentos clássicos (Eidt, 2010). Esse movimento se desenvolveu a partir do final do século XIX, mas no Brasil, em especial, entre as décadas de 1930 e 1960 (Facci, 2012), atingindo seu ápice e início de sua decadência em 1961 (Martins, 2010). A Escola Nova criticou a educação tradicional por seu mecanicismo, e passou a valorizar elementos que denominou de “criatividade” e “liberdade” (Saviani, 2015), além de preconizar a ênfase nos estudantes e o respeito à infância, considerando que “a escola poderia ser um instrumento adequado para a criação de uma sociedade solidária e cooperativa” (Facci, 2012, p. 90).

O escolanovismo passou a se preocupar em compreender como os estudantes aprendem, e, com isso, a psicologia passou a ter um papel fundamental na justificativa

e embasamento dos ideários pedagógicos. Junto às pesquisas das diferenças individuais, vem a noção de que cada indivíduo é único, e a educação figura como instrumento de promoção da aceitação entre as pessoas, enquanto o professor é o “estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa inicial caberia aos próprios alunos” (Saviani, 2008, p. 8). Entra, como central, a experiência dos estudantes, desqualificando, de certa forma, os conhecimentos científicos, como “muito complexos” e “estranhos” à vida prática, cotidiana. Eidt (2010) sinalizou que, nesta perspectiva, o papel do professor “se limita a acompanhar os alunos, auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem” (p. 163). Valorizava-se a individualidade e a capacidade de adaptação, e pode-se pensar que o professor começa a ser visto como um técnico, sendo secundária sua formação científica.

Embora apresentasse como válida a crítica ao possível esvaziamento do sentido dos conteúdos no ensino tradicional, Saviani (2015) expôs os equívocos do movimento escolanovista, alertando que, por diversas vezes, os automatismos são necessários para a própria liberdade. O autor deu o exemplo da autoescola. Segundo ele, até o momento em que os movimentos necessários para dirigir estejam automatizados, o indivíduo que aprende a dirigir encontra-se preso aos procedimentos, os quais, para serem executados, demandam dele toda sua energia e esforços. Somente após o domínio automático dos procedimentos é que se é livre na direção:

o aprendiz, no exercício daquela atividade que é o objeto de aprendizagem, nunca é livre. Quando ele for capaz de exercê-la livremente, nesse exato momento ele deixou de ser aprendiz. As considerações supra podem ser aplicadas em outros domínios, como por exemplo, aprender a tocar um instrumento musical, etc (idem, p. 291)

É importante considerar “os severos limites de modelos pedagógicos que, privilegiando um tipo de conhecimento utilitário e pragmático, secundarizam a transmissão dos conhecimentos clássicos” (Martins, 2013, p. 275). Isso se verifica a partir da centralidade atribuída ao indivíduo nas correntes pedagógicas mais difundidas, como vimos com a Escola Nova e também no construtivismo, embasado pela psicologia de Piaget, que até hoje ocupa um lugar bastante importante nos currículos dos cursos de formação de professores no Brasil.

De acordo com Duarte (2000), o construtivismo é um movimento que se fortaleceu devido à necessidade de mundialização do capital e à difusão do

neoliberalismo, em especial na América Latina. Nesse período, tem-se no âmbito do trabalho a lógica da acumulação flexível, na qual o saber sobre o trabalho é retirado do trabalhador e colocado na tecnologia ou nos especialistas, intensificando o processo de alienação dos indivíduos para com o gênero humano. Nesse discurso, o indivíduo, ou, no caso da educação, o aluno, é “visto como a referência básica, o átomo de toda e qualquer reflexão ou ação pedagógica” (Rossler, 2006, p. 149).

Eidt (2010) explicou que, para o construtivismo, localiza-se na figura do professor a responsabilidade pelos problemas da educação tradicional, ou seja, é o professor que oprime os estudantes com um conhecimento que não faz sentido para eles. Também se busca um ideal de solidariedade que reproduz a lógica toyotista da competitividade e fiscalização dos indivíduos entre si. Nessa linha, o conhecimento do indivíduo só se constrói em sua experiência prática, imediata e imprevisível; suas características são inatas e naturais e não é possível o planejamento e a intencionalidade do fazer docente, o que faz com que o professor seja deslocado de seu papel fundamental no processo educativo e torne-se apenas um facilitador, organizando problemas para que os estudantes resolvam.

Ainda em consonância com o modo de produção toyotista, com a persistência do fracasso escolar mesmo na Escola Nova, surgiu a preocupação com os métodos pedagógicos. O que Saviani (2008) apresentou como pedagogia tecnicista, embasada principalmente pela análise experimental do comportamento:, prega a neutralidade científica e a eficiência pedagógica, buscando minimizar a interferência da subjetividade, como ocorreu no âmbito do trabalho nas fábricas. O planejamento pedagógico fica por conta dos especialistas, enquanto o lugar do professor fica novamente deslocado e secundarizado, apenas como executor dos métodos elaborados, e a “aprendizagem seria resultado da atividade reativa do aluno em relação às técnicas empregadas” (Facci, 2012, p. 94). De inspiração filosófica neopositivista, passa a ocorrer um processo crescente de burocratização por meio do preenchimento de formulários. Segundo Saviani (2008),

a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa, a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. (p. 12).

Até o final do século XX, disseminou-se a pedagogia tecnicista, mas também a educação popular proposta por Paulo Freire (1921-1997), e a Pedagogia Histórico-Crítica. Para esta última, o conhecimento encontra-se objetivado nas produções culturais, como vimos. O objetivo da educação, nesse caso, é a “reprodução, nos alunos, das aptidões humanas formadas ao longo da história pelas gerações precedentes, permitindo a cada indivíduo singular apropriar-se da riqueza humano-genérica” (Eidt, 2010, p. 177), e o papel do professor é o de “mediador entre o aluno e o conhecimento científico (...) [engendrando] mudanças substanciais no psiquismo dos alunos” (Leontiev, 2005, p.67, apud Eidt, 2010, p. 178). Busca-se, portanto, “o enfrentamento do processo de esvaziamento dos conteúdos escolares e do trabalho do professor” (idem, p. 182).

A partir dos anos 90, com a sociedade “pós-mercantil” das tecnologias da informação, o papel da escola é visto menos como o de transmitir conhecimentos, e mais como o de auxiliar no processo de selecionar as informações que já são ofertadas fora da escola (Duarte, 2000). Nesse sentido, “a escola se converteria em um mercado em que pais, alunos e adultos – os últimos, em processo de formação continuada – buscariam o “saber fazer” que os tornaria aptos e adaptáveis à lógica capitalista” (Eidt, 2010, p. 176).

Segundo Martins (2010), as “sucessivas formas e reformas pelas quais se ordenou a sociedade do capital” (p. 16) impactaram a educação de forma significativa, com um aprofundamento da contradição entre a formação profissional e as exigências sociais acerca do que deve ser o resultado do trabalho docente, expressas pela pluralidade de ideários pedagógicos, dentre os quais tornam-se hegemônicas as pedagogias do “aprender a aprender”, das quais fazem parte a Escola Nova, o Construtivismo, a Pedagogia das Competências e a perspectiva do Professor Reflexivo (Eidt, 2010).

Atualmente, na legislação brasileira, no que diz respeito a diretrizes de formação de professores, a principal teoria que fundamenta os documentos norteadores são a pedagogia das competências e os estudos relacionados ao “Professor Reflexivo” (Eidt, 2010), e constam, de forma disfarçada, nos próprios documentos norteadores das discussões coletivas sobre a educação, como o Documento de Referência para a Conferência Nacional da Educação de 2010 (Martins, 2010). Ambas as concepções mantêm o foco em conhecimentos aplicáveis no cotidiano e na desvalorização do conhecimento científico. As competências podem ser definidas como esquemas mentais que deverão ser úteis aos indivíduos, de forma pragmática, enquanto a teoria do professor reflexivo atribui os problemas da educação à formação docente, que seria excessivamente científica. Essa perspectiva valoriza os conhecimentos cotidianos e a construção a partir da experiência individual, tal qual os movimentos anteriores. Para essa forma de pensar a educação, “o não-saber docente e o uso de ações apoiadas no improviso são naturalizados (...), promovendo a clara defesa da irracionalidade científica” (idem, p. 176). Ambas as teorias se mantêm na linha da defesa da neutralidade da ciência, assim como no construtivismo e na pedagogia tecnicista, mas consideram que os elementos relacionados à aprendizagem conterão aspectos subjetivos e “não-neutros”, e, por isso, não há razão para buscar compreendê-los cientificamente.

Podemos concluir que os ideários pedagógicos são profundamente influenciados pelas formas de trabalho existentes a cada momento histórico, articuladas ao contexto social e ao desenvolvimento da ciência, com suas contradições e transformações. O panorama exposto até o momento representa as principais características de cada movimento, mas é importante destacar que eles não aparecem isolados na formação de professores, uma vez que são apenas um dos elementos formativos, articulados a legislações, organizações curriculares, entre outros, que, por sua vez, visam preparar os futuros professores e professoras para agir no mundo material. Ou seja, devemos conceber “a formação de qualquer profissional, aqui em especial a de professores, como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social” (Martins, 2010, p. 14).

Ora, se é durante a formação (representada hoje, majoritariamente, pelo curso de graduação em Pedagogia), que os professores e professoras irão conhecer os ideários pedagógicos, estabelecer a concepção inicial que terão acerca de seu

trabalho e seus objetivos, formar seus conceitos acerca de como se ensina e se aprende, ou seja, formar as condições subjetivas para o trabalho docente, é importante também compreender de que forma essa formação tem ocorrido, ao longo do tempo, em nosso país.

2.2.2 A formação de professores no Brasil

Saviani (2009) analisou historicamente o processo de formação de professores no Brasil, articulando a organização institucional da educação no país aos cursos de formação (escola normal, institutos de educação, magistério, pedagogia e licenciaturas) e demais aspectos teóricos. O autor levantou a problemática de um embate entre duas concepções ou modelos formativos, um que prioriza o domínio de conteúdos, e outro que “considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático” (p. 149). Para Saviani (2009), há um dilema entre ambos os modelos, pois sabe-se que tanto os conteúdos culturais e cognitivos quanto os aspectos pedagógicos e didáticos são importantes na formação docente, mas ambos não são articulados de forma satisfatória, o que caracteriza o contexto atual:

ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (Saviani, 2009, p. 148).

No Brasil, a formação de professores despontou após o período da independência do país, em 1822, devido à necessidade de instruir a população. Mais especificamente, a preocupação com a formação docente surgiu após 1827 (Saviani, 2009). Considerando um período mais recente, já na época da ditadura militar brasileira (1964-1985), a formação de professores para os anos iniciais da escolarização compunha “um quadro de precariedade bastante preocupante” (Saviani, 2009, p. 147), em que diferentes formas de habilitação para a docência coexistiam, em geral, sem uma centralidade atribuída aos aspectos pedagógicos e

didáticos, ou seja, com foco na assimilação de conteúdos a serem transmitidos. Com a dissolução do modelo de escolas normais (instituições de formação de nível ensino médio que habilitavam a lecionar no ensino fundamental), a “situação levou a um conjunto de iniciativas e de mobilização visando a encontrar novas alternativas organizacionais para os cursos de formação de professores.” (Saviani, 2005b, p. 21).

Apenas a partir dos anos 80 iniciou-se o movimento de centralização da formação para docência nos segmentos de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia, o que culminou na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que, no entanto, instituiu “uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo” (Saviani, 2009, p. 148), fomentando cursos mais baratos e de curta duração. Por isso, a formação para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental foi, até recentemente, majoritariamente realizada a nível médio, e passaria a ser exigência o ensino superior apenas após 2007. Ainda assim, a legislação que previa tal exigência possuía diversas falhas, como apontou Saviani (2005b), o que contribuiu para que empresas continuassem a ofertar as formações de nível médio.

Ao pensar a formação do professor no século XXI, devemos nos atentar que “como nunca, a importância da formação inicial e contínua desse profissional é conclamada e, como nunca, também, tão esvaziada de sua função precípua” (Martins, 2010, p. 19). Multiplicam-se os cursos aligeirados e no formato à distância, perpassados por todos os elementos até aqui expostos, organizados de forma que reforça o privilégio dos aspectos técnicos sobre os fundamentos da prática educativa, ainda que, de forma contraditória, não ofertem a prática necessária para a formação que defendem (idem). Além disso, há uma individualização e uma responsabilização do próprio professor por sua formação, bastante características da fase de desemprego estrutural em que se encontra o capitalismo (Antunes, 2009). Tudo isso contribui para que seja inviabilizado, por exemplo, o aprofundamento e a análise crítica dos ideários pedagógicos anteriormente apresentados, distanciando os futuros profissionais da apropriação consciente e intencional acerca do que seja o resultado do trabalho educativo (a transformação do psiquismo dos estudantes). Dessa forma, os professores e professoras ingressam nas salas de aula, já de início, estranhados do produto de seu trabalho, e, quando encontram condições precárias para realiza-lo, estarão ainda menos inclinados à reflexão crítica. Conforme Saviani (2009),

a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. (p. 153).

Buscar compreender a formação do professor como fundamental para o desenvolvimento de seu trabalho, para nós, não significa individualizar e culpabilizar o professor quanto aos problemas educacionais, reduzindo a questão a algo que seria solucionável a nível individual, como alertou Martins (2015). Significa, sim, investigar e denunciar de que forma as possibilidades de formação influenciam a atividade docente e podem vir a contribuir para a “crise educacional contemporânea” (p. 21) e para o sofrimento dos próprios trabalhadores professores, uma vez que os ideários pedagógicos contribuem para a significação social que esses profissionais atribuirão ao ser professor, determinando um referencial de que lugar deve ser ocupado pelo professor no processo educativo que será contraposto à realidade do trabalho executado.

Em resumo, os ideários pedagógicos presentes na formação docente, que irão contribuir para a constituição dos aspectos subjetivos do trabalho, bem como as condições objetivas, expressas pelas formas de divisão e controle do trabalho, pelos recursos materiais, pelo contexto socioeconômico e pelas políticas educacionais, constituem parte significativa do conjunto das determinações para a efetivação do trabalho docente na realidade.

Consideramos, para nossa pesquisa, que é importante também compreender de que forma essas determinações incidem no psiquismo do professor. Na sequência, apresentaremos as relações entre as condições objetivas e subjetivas de trabalho dos professores e professoras, a atividade docente e a psicologia, que vem estudando os processos de personalização, de adoecimento e sofrimento desses profissionais.

2.3 ASPECTOS PSICOLÓGICOS DA ATIVIDADE DOCENTE

É no interior do confronto entre a função conservadora da instituição escolar e sua função emancipatória, entre a realidade excludente e os discursos e práticas de inclusão, entre a tarefa de ocultar a desigualdade de oportunidades, travestindo-a como diferenças individuais de aptidão, e a missão de proclamar e promover a equidade, que o professor vive seus dilemas cotidianos. (Paparelli, 2009, p. 13, grifo da autora)

Vimos que a atividade docente depende da formação teórico-metodológica do profissional que se propõe a praticá-la, mas ela também está associada a aspectos de sua personalidade, o que requer que ele mantenha uma relação qualitativa com o seu trabalho e com seus alunos. Isso quer dizer que a relação que o professor ou professora estabelece com sua profissão, a partir da associação (ou dissociação) de seu sentido pessoal com a significação social do ato educativo, terá efeitos tanto em seu próprio psiquismo quanto na aprendizagem e no desenvolvimento de seus alunos (Silva, 2012). Estes, por sua vez, atribuirão seus próprios sentidos pessoais à atividade de estudo, com a mediação do professor, uma vez que “a atividade de estudo não pode transcorrer isenta de um sentido eficaz para o sujeito” (Calve, Rossler, & Silva, 2015, p.441). Disso decorre que, quando a atividade pedagógica é organizada de maneira intencional para que tenha importância para os alunos dentro de suas realidades, produz-se sentido tanto para o professor quanto para os alunos (Leonardo & Pessoa, 2020).

No início deste capítulo, afirmamos que na sociedade capitalista, o desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade se tornam antagônicos, a partir do momento que o trabalho se converte em mercadoria e serve principalmente ou apenas para a sobrevivência do trabalhador (Duarte, 2017). Dessa forma, produz-se na atividade de trabalho o que Marx (2004) chamou de estranhamento ou alienação. Segundo Silva (2012), “é a alienação um dos principais processos geradores de sofrimento e adoecimento psíquico ocupacional do trabalhador em geral, inclusive do professor” (p. 49). No entanto,

em geral a produção sobre saúde do trabalhador se restringe a descrever as condições objetivas e subjetivas do trabalho, sem explicar como tais condições promovem o sofrimento e o adoecimento ocupacional. Além disso, as produções sobre a saúde do professor tem[sic] caráter prescritivo e culpabilizador, já que é o professor que não se adapta as mudanças da sociedade, é resistente as mudanças, não tem boa formação ou ainda não gosta do que faz (idem, p. 50).

Por entender como uma necessidade a compreensão do efeito das condições objetivas sobre o psiquismo, nos dedicaremos, neste momento, a apresentar alguns aspectos da estrutura da atividade docente e as relações entre significado e sentido nessa atividade, com a fundamentação de autores que investigaram esse público a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Entendemos que, quando convertido em meio e dissociado de uma intencionalidade e de um sentido pessoal que enriqueça e

contribua com o desenvolvimento da personalidade do professor, o fazer docente se aliena, resultando, por vezes, em adoecimento e esvaziamento de seu propósito. Além disso, o trabalho alienado, no plano da consciência, “não desenvolve novas capacidades, não cria necessidades de outro nível, não aprimora seus conhecimentos e não se auto-realiza. Haverá, então, comprometimento da apropriação e da objetivação dos alunos, ou seja, da qualidade do ensino” (Basso, 1998, s.p.).

Conforme introduzimos anteriormente, o professor pode se alienar em relação ao processo e ao produto do trabalho, e isso se expressa no plano da consciência por meio do distanciamento entre significado e sentido. Desse modo, o sofrimento em relação ao trabalho pode ocorrer devido a alterações na estrutura da atividade, bem como nas condições disponíveis para sua realização (Silva, 2007). O trabalho do professor, devido à sua natureza interpessoal, é uma atividade “da ordem da produção não material – na modalidade em que o produto é inseparável do ato de produção” (Saviani, 2021, p. 39), o que conserva um certo grau de autonomia do professor em relação às imposições externas. Ou seja,

enquanto o processo de trabalho fabril é altamente objetivado, limitando a autonomia possível do operário na execução de suas tarefas, ao contrário, no caso do docente, seu processo de trabalho não se objetiva na mesma proporção, deixando uma margem de autonomia maior, pois a presença de professor e alunos permite uma avaliação e um planejamento contínuos do trabalho, orientando modificações, aprofundamentos e adequações do conteúdo e metodologias a partir da situação pedagógica concreta e imediata. (Basso, 1998, s.p.)

O controle sobre o trabalho docente por parte de especialistas ou do Estado pode ocorrer indiretamente, por meio da disponibilização ou não do conhecimento que será ensinado, com a disseminação de ideários pedagógicos que desviam o papel do professor de seu significado ou pela oferta de condições objetivas adversas que podem obstaculizar a execução da atividade pedagógica ou influenciar a estrutura de sua atividade. Quando há a oferta de uma “formação aligeirada (...) - por falta de conhecimentos mais profundos sobre conteúdos e metodologias, [o docente] vê-se obrigado a reproduzir o conteúdo do livro didático” (Basso, 1998, s.p.), realizando sua atividade de uma forma que carece da intencionalidade necessária. Na maioria das vezes, os professores e professoras podem identificar o produto de sua atividade e terem claro seu significado, mas é no processo de sua execução que podem surgir elementos, tanto objetivos quanto subjetivos, que acarretam no distanciamento entre

significado e sentido. No que diz respeito aos aspectos objetivos, podemos citar como obstáculos ao atingimento do objetivo da atividade docente a falta de materiais adequados, bem como turmas com uma quantidade muito grande de estudantes, entre outros que vimos anteriormente. Existem também os elementos subjetivos que podem contribuir para o processo de alienação no plano da consciência, que veremos a seguir.

Silva (2007) chamou a atenção para o professor que tem, como necessidade, condições bastante específicas para iniciar a atividade de ensinar, como o silêncio, a organização da sala, entre outros. Podemos pensar que, usualmente, esses elementos fazem parte da atividade docente; no entanto, podem tomar uma importância tão grande que acabam compondo outra atividade, separada da atividade de ensino. Quando não há condições para organizar tais elementos em tempo hábil, há um impedimento de o professor iniciar de fato a atividade de ensino e atingir os objetivos de suas ações. O profissional, então, “se desgasta física e mentalmente na tentativa de alcançá-los” (p. 191), e é nessa seara que pode surgir um distanciamento entre sentido e significado, por exemplo, uma vez que o sentido da atividade não atinge seu objetivo na realidade por meio de suas ações (o professor pode sentir que não consegue de fato ensinar).

Podemos pensar também na influência de determinados ideários pedagógicos, que excluem do fazer docente a possibilidade de agir sobre o desenvolvimento psíquico dos estudantes, resultando em um fatalismo diante de alunos que não atendem às expectativas relacionadas a funções psicológicas como atenção, concentração ou controle da conduta. A intensa medicalização e patologização de processos educacionais que identificamos atualmente nas escolas (Leal et al., 2020, Patto, 2015, Tuleski et al., 2019) produzem concepções como a de que, enquanto os estudantes não receberem os devidos laudos e terapias, será impossível o professor realizar sua atividade de forma eficiente, pois o professor nada pode fazer em relação ao comportamento de seus alunos.

Segundo Silva (2007), uma possível solução para estes casos seria que o professor pudesse integrar as atividades que se encontram separadas, uma vez que a promoção do silêncio, a organização da sala etc., bem como que pudesse compreender que o planejamento de aprendizagens que contribuem para o desenvolvimento psíquico dos estudantes podem fazer parte da própria atividade de

ensino. Assim, de forma consciente, o professor consegue dirigir sua atividade. Em resumo,

quanto maior for a consciência do indivíduo em relação a sua atividade e a inserção desta na sociedade, maiores são as possibilidades dele controlar a si mesmo e ao mundo que o cerca. Sobre a atividade docente, quanto mais o professor conhecer a estrutura de sua atividade, ter consciência da função que a atividade pedagógica tem na sociedade e no desenvolvimento do indivíduo, maior a possibilidade dele elaborar estratégias para defender-se das condições que geram sofrimento e adoecimento. (Silva, 2007, p. 194)

Ora, se deve haver uma reflexão consciente do profissional acerca da própria atividade, retoma-se a importância das condições subjetivas de desenvolvimento de sua atividade. Por outro lado, mesmo que o professor tenha consciência do significado, dos motivos e da estrutura de sua atividade, e que disponha de uma formação rica o suficiente para desempenhar suas ações, o sofrimento e a alienação ainda assim podem ocorrer. Isso se dá pois, como vimos, não são apenas as condições subjetivas que determinam a atividade do professor. Nesse sentido, em alguns casos, as “condições a ele oferecidas para a execução da atividade docente são tão alienadoras” que “as possibilidades de satisfação de necessidades” (Silva, 2012, p. 60) referentes à atividade docente ficam prejudicadas. Conforme citado no início do capítulo, o professor também pode se desgastar devido à sobrecarga de trabalho, estando ciente disso (Silva, 2007). Assim, o professor pode passar a agir motivado principalmente pelo salário (ou pela estabilidade do emprego, no caso de servidores públicos), e o significado da atividade docente deixa de “ter força” na motivação para a atividade (idem).

Para compreender a materialização da atividade docente, portanto, é preciso compreender até que ponto as ações realizadas atingem seus fins previamente determinados pelo profissional, e “o quanto de atenção, concentração e tensão o professor dispôs para realizar a atividade” (Silva, 2007, p. 188). Também é preciso identificar se as ações que compõem a atividade contribuem para o significado a ela atribuído, ou se o que motiva o professor a agir é principalmente sua “satisfação pessoal (...), em sua singularidade” (Pessoa, 2018, p. 214). Isso se dá, pois cada ação que compõe a atividade docente, individualmente, não “se justifica pelo motivo da atividade, mas [sim é] o conjunto delas que precisa manter coerência com o motivo” (Basso, 1998, s.p.). É isso que nos dirá se a atividade está se direcionando para a concretização de seu significado social:

Para avaliar se o planejamento de aula exige muito esforço do professor, por exemplo, é necessário saber os conhecimentos que ele tem sobre como planejar, quais as condições que ele tem para o planejamento e qual a importância deste para o profissional (os significados e os sentidos dessa ação ou atividade), que estão intimamente imbricados. Esses aspectos se referem às condições subjetivas. As exigências relacionadas às condições objetivas ao professor como tempo para fazer o planejamento, acesso a diferentes conhecimentos e materiais didáticos, espaços e momentos de troca entre os colegas e a direção escolar também fazem parte dessa avaliação. (Silva, 2007, p. 187).

Alguns estudos que se debruçaram sobre a atividade docente propuseram estratégias de promoção de saúde e de melhora na qualidade dessa atividade (Asbahr, 2005b; Silva, 2007). Ora, “uma vida cheia de sentido *fora* do trabalho supõe uma vida dotada de sentido *dentro* do trabalho. Não é possível compatibilizar trabalho *assalariado, fetichizado e estranhado com tempo (verdadeiramente) livre.*” (Antunes, 2009, p. 173, grifos do autor). As contradições resultantes do distanciamento entre significado e sentido podem ser causadores de sofrimento e adoecimento psíquico, mas também contribuem para possibilitar “a tomada de consciência das relações de exploração e o engajamento em lutas pela superação da sociedade de classes” (Asbahr, 2005b, p. 54). De forma bastante inspiradora, Silva (2007) afirmou: “O sofrimento e o adoecimento dos professores é o repúdio do psiquismo pelas imposições e condições a eles oferecidas para exercerem a profissão” (p. 195). Tal afirmação reforça que professores não são meras vítimas de seu contexto, mas ativos em seu próprio desenvolvimento e realização de sua atividade.

Silva (2007) levantou diversas formas de ampliar ou retomar a consciência do professor sobre sua atividade, citando o aprofundamento dos conhecimentos, a troca com seus pares, uma maior integração e diálogo com a equipe da escola, e “discussões de caráter político em sindicatos, associações docentes sobre a atuação do professor tendo em vista as contradições da realidade” (p. 192). Asbahr (2005b), por sua vez, estudou o sentido da atividade pedagógica em sua relação com o projeto político pedagógico, trazendo a participação coletiva na elaboração dos documentos da escola como possibilidades ricas de troca entre os profissionais e fortalecimento da relação entre sentido e significado da atividade por meio da tomada de consciência de seus elementos.

Por fim, Fernandes (2022), seguindo a linha crítica de pesquisa em Psicologia para pensar o trabalho docente, investigou processos de grupo como “instrumento de resistência ao sofrimento, ao adoecimento e à alienação no trabalho educativo” (p.

110). Segundo a autora, a externalização da própria atividade e dos sentimentos atrelados a ela contribui para reflexões acerca dos motivos da atividade, das possibilidades de efetivação do que foi idealizado, das necessidades subjetivas envolvidas na atividade e da própria identificação dos seus motivos, formadores ou não de sentido.

Pelo exposto, podemos afirmar que trabalhar como professor, por si só, nada nos diz sobre a atividade do professor no dia-a-dia. É importante ressaltar que a consciência do professor também é determinada por outras variáveis, externas à atividade docente, como sua história de vida, problemas de saúde anteriores, situação familiar, dentre outros. O que interessa, para a presente investigação, são as relações estabelecidas no processo de desenvolvimento da atividade docente na educação básica, em específico. Para a nossa pesquisa, que não visa abarcar a totalidade da personalidade, são fundamentais justamente as condições objetivas e subjetivas para a execução dessa atividade, que englobam alguns aspectos da história de vida, mas não os esgotam:

O que incita, motiva o professor a realizar seu trabalho? Este motivo não é totalmente subjetivo (interesse, vocação, amor pelas crianças etc.), mas relacionado à necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva. (Basso, 1998, s.p.)

Ou seja, não se trata apenas do quanto o professor gosta de seu trabalho, ou de qual é a base teórica escolhida para orientá-lo, mas de que forma ele obtém satisfação dessa atividade e como a teoria orienta sua prática. Não se trata apenas de identificar a precarização objetiva que ocorre por meio da desvalorização social e salarial, das estruturas insuficientes dos espaços escolares ou da carga horária de trabalho, mas de que maneira o professor considera possível (ou não) desenvolver sua atividade em meio a tais condições. Por isso, a pesquisa em Psicologia, no que diz respeito à atividade,

parte não dos hábitos, habilidades e saberes adquiridos em direção às atividades que os caracterizam, mas do conteúdo e das ligações das atividades em direção aos processos que os realizam, ao modo como eles são realizados e ao que os torna possíveis. (Leontiev, 2021, pp. 204-205).

Fica claro, até o momento, que não bastam as características subjetivas e individuais para determinar o trabalho do professor, estando este implicado

profundamente em seu contexto e nas condições objetivas disponíveis. No contexto estudado, ocorreram algumas transformações significativas no que diz respeito às possibilidades de realização da atividade docente. Na sequência, passaremos a explorar os principais efeitos do período de pandemia na educação, e, em especial, nas condições de trabalho de professores e professoras nesse período.

3 O CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 E O TRABALHO DOCENTE

Tendo passado pelas determinações gerais do trabalho do professor na sociedade contemporânea e pela atividade docente como compreendida pela Psicologia Histórico-Cultural, este capítulo servirá como ponte para a análise dos dados: apresentaremos notícias e medidas legislativas brasileiras publicadas no período de pandemia que tenham como objeto as dinâmicas escolares pertinentes à atividade docente, bem como trabalhos nacionais recentemente publicados nas áreas afins da educação sobre as condições de trabalho dos professores e professoras durante o período de pandemia. Dermeval Saviani (2021) e outros autores das teorias utilizadas em nosso estudo também publicaram trabalhos que versam sobre a Educação e o novo coronavírus, denunciando os efeitos prejudiciais das medidas tomadas pelo poder público sobre os professores e professoras e sobre a educação dos filhos dos trabalhadores. Tais publicações também foram recuperadas, com o fim de delinear o panorama a partir do qual os participantes de nossa pesquisa vivenciaram e vivenciam a educação.

3.1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA FRENTE AO CORONAVÍRUS: CONTEXTO SOCIAL, POLÍTICO E ECONÔMICO

A pandemia causada pelo coronavírus é, antes de tudo, um problema sanitário. Nesse sentido, Souza (2022) afirmou que o Brasil foi um dos países que mais sofreu os impactos da pandemia do novo coronavírus. Segundo a autora, a negação dos fatos por parte do Governo Federal de Jair Bolsonaro (2019-2022), foi determinante para esse resultado, uma vez que não houve

“um Comitê ou qualquer grupo de trabalho visando enfrentar a Pandemia em um país continental como o Brasil, que exigiria medidas coordenadas e organizadas para o impedimento da disseminação do vírus ou diminuição do contágio, evitando mortes e internações de pessoas em estado grave” (p. 41).

Orso (2020), Saviani e Galvão (2021), por sua vez, destacaram que o governo atual deliberadamente trabalhou em favor da disseminação do vírus, divulgando informações falsas sobre prevenção, contágio e tratamento da doença. Lima, Lima, Oliveira et al., (2022) sinalizaram, no discurso presidencial, a minimização da

gravidade da pandemia. Além disso, as autoridades do país reduziram os recursos financeiros disponibilizados à pesquisa científica, obstruindo a produção de conhecimento sobre o período pandêmico e o desenvolvimento de ações de combate ao coronavírus, como a aquisição de vacinas (Previtali & Fagiani, 2022).

Nesse sentido, Silva (2020) realizou análise de material bibliográfico, documental e de reportagens, de modo a investigar de que forma o discurso utilizado pelo governo de Bolsonaro durante a pandemia também vem atentando contra a vida humana e direcionando a educação cada vez mais para uma lógica mercadológica. A autora denuncia que a prioridade do Estado foi preservar os lucros e proteger o mercado, “apostando no isolamento vertical e na abertura dos comércios” (p. 6), e, assim, sacrificando a vida dos trabalhadores em nome da economia. No que diz respeito à educação, a professora retrata o mesmo movimento, afirmando que empresas do setor privado se aproveitaram do momento de acirramento da crise para consolidar ainda mais sua influência sobre as políticas públicas, como veremos adiante.

O cenário educacional brasileiro, antes da pandemia da COVID-19, já não estava em boas condições. Saviani (2020) apresentou um panorama de como vinham sendo implementadas as políticas educacionais até o momento da pandemia, em especial até 2019. O pedagogo afirmou que, desde 1985, as características de tais políticas têm sido a “filantropia, protelação, fragmentação e improvisação” (p. 2). Essas características se dão, principalmente, devido à diminuição da responsabilidade do Estado pela educação, característica do neoliberalismo, deslocando para a iniciativa privada e para o restante da sociedade os deveres para com a sua manutenção (filantropia). Além disso, o autor identifica: o “adiamento constante do enfrentamento dos problemas” (idem, p. 3), com planos decenais de metas que nunca são atingidas (proteção); a descontinuidade entre as medidas legislativas e a organização concreta das escolas (fragmentação); e a prática imediatista de aprovação de leis e decretos para cada novo problema, sem a necessária reflexão acerca das necessidades reais da população (improvisação). Em relação às políticas e medidas governamentais, Souza (2022) citou como ataques decisivos à educação nos anos mais recentes.

a aprovação da Emenda Constitucional 95, de 2016, que limitou os gastos públicos por 20 anos, impedindo a realização da meta aprovada no Plano Nacional de Educação de investimento em educação de até 10% do PIB em 10 anos. Acrescemos a este aspecto a questão curricular, com a aprovação da Reforma do Ensino Médio, com um viés neoliberal, desconsiderando todas as discussões e documentos em andamento que vinham sendo construídos com ampla participação dos setores da educação, no bojo da implementação da Base Nacional Comum Curricular (p. 43).

Além disso, é importante considerar as reformas realizadas no âmbito da carreira de professores e professoras, com a flexibilização de contratos e heterogeneidade nos cargos (Oliveira, 2020). A reforma da previdência, aprovada em 2019, aumentou a idade mínima e o tempo de contribuição para a aposentadoria também no âmbito da Educação Básica (Pessanha & Trindade, 2022). A isso podemos adicionar as recentes tentativas de reformas também no funcionalismo público, com ameaças à estabilidade e aos planos de carreira (Orso, 2020). Como resultado, tem-se “a precarização geral da educação em todo o País visível na rede física, nos equipamentos, nas condições de trabalho e salários dos profissionais da educação, nas teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem, nos currículos e na avaliação dos resultados” (Saviani, 2020, p. 4).

Em relação às condições de trabalho de professores e professoras, Oliveira (2020) nos trouxe que, anteriormente à pandemia, a remuneração dos docentes brasileiros já era inferior à média de vários países. A autora destacou que, embora a conquista do piso salarial da Educação Básica tenha sido muito importante, o piso ainda é baixo, e representa ainda menor poder de compra no governo atual, com a desvalorização da moeda e o aumento da inflação. Já durante o período de pandemia, de acordo com artigo da área de economia no portal da Fundação Getúlio Vargas, o custo de vida dos brasileiros aumentou, enquanto os rendimentos médios diminuíram (Pieri, 2021). Ou seja, o brasileiro está ganhando menos e precisando gastar mais para sobreviver, e não há uma perspectiva de estabilização desse cenário a curto prazo. No que diz respeito a professores, especificamente, Lima, Oliveira, Freitas et al (2021) expõem os dados de uma pesquisa realizada em Minas Gerais acerca da redução da renda familiar desses profissionais no período de pandemia. Os autores identificaram que mais de 40% dos mais de 15 mil professores e professoras pesquisados sofreram esse impacto, independentemente da renda familiar anterior ao momento pandêmico. Ou seja, considerando “a precariedade que a docência vive no

Brasil, mesmo prévia à pandemia, os aspectos estudados evidenciaram ainda mais a má qualidade de vida de tais profissionais nessa nova realidade” (p. 11).

Eis o contexto de vida dos professores e professoras. Mas de que forma foi possível trabalhar, ou seja, de que forma a educação se deu durante a pandemia, em nosso país? Com a deflagração do estado de emergência causado pelo coronavírus, e diante da necessidade de manter o distanciamento social – ao menos na educação –, as escolas foram fechadas. Desse modo, “o bloqueio do acesso à escola reconfigurou a sociedade (...), [o que gerou a] urgência em ampliar e construir políticas públicas capazes de abarcar ou minimizar os impactos gerados pela COVID-19 no contexto educacional.” (Silva, Araújo & Negreiros, 2021, p. 32). A Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, dispensou para a Educação Básica a “observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar (...), desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida” (Brasil, 2020) em leis anteriores. Dessa forma, instituiu-se uma “corrida contra o tempo” para planejar ações possíveis, em meio à incerteza de quanto tempo o período de pandemia duraria em nosso país (Souza, 2022).

Também houve uma descentralização das medidas de resposta à COVID-19 na educação, com o objetivo de “criar condições e logísticas efetivas para (...) fluxogramas do sistema educacional” (Holanda et al., 2021, p. 11). Dessa forma, estados e municípios adotaram estratégias variadas, a depender das condições locais possíveis. Isso gerou um contexto bastante heterogêneo no país. O Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgou um documento com recomendações para a reorganização do calendário letivo, no qual constam algumas indicações de atividades não presenciais para o período, formas de avaliação e outras medidas (2020a). De acordo com Albuquerque (2020), no entanto, embora o documento apresente

“preocupação em relação às mediações pedagógicas a serem ofertadas pelos profissionais de educação aos alunos e suas famílias para condução das atividades remotas (...), pareceu desconsiderar a importância do vínculo entre professor-aluno e dos alunos com seus pares, sobretudo na Educação Básica, como elementos que compõem o processo de ensino-aprendizagem” (p. 370).

Ou seja, embora seja fundamental considerar o vínculo dos alunos com os docentes e demais estudantes, e reconhecer a importância dessa interação para a aprendizagem e o desenvolvimento, as ações legislativas que regulamentaram as alterações realizadas no cotidiano escolar, assim como os documentos do Conselho

Nacional de Educação (2020^a, 2020b), que trouxeram orientações quanto ao retorno às aulas, sinalizaram outras prioridades. De acordo com Silva (2020), a educação brasileira seguiu, durante a pandemia, as diretrizes da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), vinculada “aos interesses privados seguindo uma perspectiva técnico-pragmática de mundo” (p. 11). Considerando que “o conteúdo dos atos legislativos reflete o conteúdo ideológico dominante” (Silva, 2017, p.136), é importante considerar os resultados das políticas adotadas e seus efeitos com um olhar crítico, ou não se poderá pensar a educação formal para que seja de fato um caminho que pode levar ao desenvolvimento pleno da condição humana.

Com vistas a seguir as orientações citadas, diante do fechamento imediato das escolas, passou a ser autorizada a utilização de recursos alternativos, em todos os níveis de ensino, em especial por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). O “termo guarda-chuva” utilizado, “ensino remoto”, no entanto, pode significar “uma multiplicidade de atividades que variam com os suportes institucionais oferecidos pelas redes de ensino para sua realização. Esses suportes variam desde a confecção de apostilas e manuais com atividades impressas até a oferta de ambiente virtual de ensino” (Oliveira, 2020, p. 35).

No entanto, Duarte & Hypólito (2021) alertam que

O Parecer CNE n. 05/2020 em nenhum momento implica a necessidade de se garantir condições mínimas de oferta do ensino remoto com vistas a atender o disposto na MP. O tema vai aparecer pela primeira vez no contexto pandêmico no Projeto de Lei n. 2.979, apresentado pelo deputado federal goiano Rubens Otoni, do Partido dos Trabalhadores (PT), em 28 de maio de 2020 (p. 742).

A determinação do “ensino” remoto sem a previsão de garantia de condições de acesso para tal (isso sem entrar no mérito da efetividade pedagógica do modelo), além de remeter às características das políticas educacionais de fragmentação e improvisação citadas por Saviani (2020), favorece uma concepção de educação pragmática e uma efetivação desigual, violando a Constituição Brasileira quanto aos princípios de isonomia e isegoria, uma vez que a educação deveria ser para todos (Insfran et al., 2020). Isso se dá pois o acesso à tecnologia não é uma realidade em nosso país. Duarte & Hypólito (2021) citam a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2018, segundo a qual mais de 4 milhões de estudantes não acessaram a internet no período da pesquisa. Para Oliveira (2020), a implementação

do modelo remoto deslocou o foco das condições objetivas já precárias do espaço das escolas, nas quais falta saneamento básico e infraestrutura, para a falta de equipamentos e acesso à internet. Isso se refletiu nas proposições legislativas (PLs) brasileiras durante o período.

Sob o olhar da psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica, Silva, Araújo & Negreiros (2021) realizaram uma análise das PLs relacionadas à interface entre a psicologia, as políticas educacionais e a pandemia no Congresso Nacional (Senado Federal e Câmara dos Deputados). Foram selecionadas as proposições legislativas dos primeiros 7 meses de 2020. Dentre os resultados, os autores encontraram PLs relacionadas ao repasse de recursos financeiros para a educação, à realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e à redução de mensalidades ou oferta de bolsas para a rede privada de educação. Também houveram PLs que os autores categorizaram no eixo “Estratégias de Ensino”, que, via de regra, tratam da implantação do modelo remoto ou do retorno às aulas presenciais. No eixo “Assistência aos trabalhadores da educação”, a maioria das PLs diz respeito à “manutenção e ajustes nos salários dos professores” (p. 50). Também houve propostas no sentido de oferecer equipamentos de informática e testes da infecção pela Covid-19. Os autores consideram que as proposições encontradas não contemplam todas as necessidades das comunidades escolares, identificando nos resultados “uma fragmentação e defasagem nas discussões de algumas propostas” (p. 58).

A centralidade do tema do acesso à internet, significativa nas proposições legislativas, “diz respeito não apenas aos professores, às professoras ou aos estudantes, mas, sobretudo, e de modo especial, às próprias concepções sobre educação enquanto práxis formativa” (Pessanha & Trindade, 2022, p. 8). De acordo com Souza (2010), por mais que essas concepções possam não estar explícitas para a comunidade escolar, existe um “projeto de sociedade, de homem e de mundo presente nas políticas educacionais [que] imprime uma série de valores e de diretrizes que passam a constituir as relações interpessoais e institucionais (Souza, 2010, p. 137). Como veremos, essas relações passaram a ser ainda mais individualizadas, precarizadas, hierarquizadas e adoecidas, refletindo a primazia do mercado sobre as vidas e o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

Devido ao caráter de urgência e imediatismo que não pode se voltar para os reais determinantes dos obstáculos enfrentados pela escola pública brasileira, a suspensão das aulas presenciais ocorreu, e, com ela, um novo contexto, mas repleto das velhas contradições. Nesse sentido, pesquisas vêm sendo realizadas, com vistas a compreender os impactos desse período na educação e nos professores e professoras, dentre elas, a presente dissertação. Algumas dessas pesquisas e outras publicações serão discutidas na sequência.

3.2 “ENSINO” REMOTO, TRABALHO E SAÚDE DO PROFESSOR

Neste momento, recuperamos algumas publicações que buscaram compreender o “ensino” remoto emergencial e os impactos da COVID-19 sobre o trabalho e a saúde de professores. Em geral, esses trabalhos se utilizaram de dados coletados por meio de formulários *on-line* (Albuquerque, 2020; Duarte & Hypólito, 2021; Erlacher et al., 2021; Lima, Lima, Oliveira et al., 2022, Matos, 2021; Oliveira, 2020; Rondini et al., 2020, Silva et al., 2021), relatos, registros ou entrevistas (Guimarães, 2021; Matos, 2021; Souza et al., 2022) ou aplicação de escalas e inventários (Troitinho et al., 2021). Outros estudos realizaram revisão de literatura ou pesquisa documental (Albuquerque, 2020; Barganha et al., 2021; Guimarães, 2021; Holanda et al., 2021; Previtali & Fagiani, 2022; Santos et al., 2022), bem como reflexões teóricas (Insfran et al., 2020; Orso, 2020; Pessanha & Trindade, 2022; Saviani & Galvão, 2021; Souza, 2022)².

Devido à urgência em oferecer alternativas ao ensino presencial, o que ocorreu, em geral, por meio das TDICs ou de atividades impressas nas localidades com menor quantidade de famílias com acesso à internet, os impactos relatados na maioria dos estudos envolvem o despreparo dos docentes para utilizar as estratégias escolhidas, a falta de suporte ou de formação necessária para lidar com o novo contexto e os prejuízos financeiros com os custos dos equipamentos, pagos com recursos pessoais. Ainda assim, é esperado que professores se apropriem dessas tecnologias e as incorporem em sua prática, e apenas alguns dos estudos

² Não pretendemos, aqui, esgotar todas as publicações realizadas durante o período de pandemia, uma vez que novas pesquisas estão sendo publicadas a todo momento; buscamos, ainda assim, sintetizar alguns pontos comuns entre os resultados e reflexões trazidos pelos autores dos textos apresentados.

encontrados para a realização de nossa pesquisa problematizaram a efetividade real do “ensino” remoto emergencial, ou da mediação das atividades pelas famílias em lugar dos professores e professoras.

Barganha, Bernardes e Antunes (2021), por exemplo, encontraram publicações que afirmaram que os recursos tecnológicos são necessários e inovadores. No entanto, não há discussão teórica sobre sua efetividade ou viabilidade nas diferentes etapas e modalidades de ensino. Em linha um pouco mais crítica, Rondini et al. (2020) afirmam que “as TDIC por si só não serão capazes de revolucionar a educação, porque, além da escolha adequada dos recursos que serão utilizados, é preciso adotar estratégias metodológicas assertivas, as quais promovam uma aprendizagem significativa” (p. 47). Holanda et al. (2021), por sua vez, destacaram que a Educação Básica não foi pensada para o modelo não presencial, o que reforça que o “ensino” remoto emergencial é fundamentalmente diferente da Educação à Distância (EaD), que tem regulamentação própria e é utilizada principalmente no Ensino Superior. Ainda assim, defenderam que a EaD pode “contribuir para a nossa rede básica de ensino, desde que integrada a este com o devido planejamento” (Holanda et al., 2021, p. 10).

Por outro lado, diante da justificativa de emergência do período de pandemia, e para que não houvesse ausência de educação durante o mesmo, Saviani e Galvão (2021) questionaram: “esse modelo tão precarizado e ínfimo do ponto de vista do cumprimento dos objetivos da educação escolar corrige realmente essa suposta ausência ou é apenas um engodo?” (p. 43). Os autores são contundentes ao afirmar que a natureza da Educação implica que ela deve ser presencial, por se tratar de uma relação interpessoal. Também ressaltam que, mesmo quando as atividades ocorrem de forma síncrona, estas são insuficientes e empobrecidas, com “pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas” (p. 42).

Erlacher et al. (2022) enfatizaram a importância de analisar as etapas e segmentos educacionais a que as atividades se destinam, para então considerar quem são os estudantes para quem elas devem ser planejadas. Uma possível consequência da falta de um planejamento específico e intencional para quem e para que se ensina é apresentada por Saviani e Galvão (2021), que denunciaram a impossibilidade, no modelo remoto adotado no período de pandemia, da integração entre a forma, o conteúdo e o destinatário da educação, necessária para o trabalho

docente, levando a um “ensino” massificado, que invariavelmente resultaria em baixa qualidade. Nessa linha, Previtali e Fagiani (2022), ao considerar a educação básica etapa “decisiva para o processo formativo do ser humano” (p. 157), afirmam que, no período de atividades remotas, a padronização compromete a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Reafirmamos, portanto, a particularidade da educação enquanto um processo que não pode ser massificado ou anônimo, como ocorre com a utilização de plataformas digitais, vídeos e demais materiais padronizados disponibilizados aos estudantes. Esses materiais, em muitos casos, sequer foram produzidos pelos seus próprios professores ou professoras. De acordo com Pessanha e Trindade (2022), a suspensão das aulas presenciais e adoção do modelo remoto veio a

ampliar o consumo de (...) plataformas, produtos e serviços, que buscam, para além do lucro oriundo de sua aquisição, definir também a precarização do trabalho docente como mera ação transmissora e instrumental, diante de um mercado educacional que cresce a partir da oferta de pacotes e materiais didáticos previamente prontos, envolvendo ou não plataformas digitais (p. 10)

O papel dos docentes fica secundarizado no modelo remoto, em especial no caso de recursos televisivos, onde o professor pode ser substituído por outros profissionais (atores, músicos, etc). Assim, o docente fica responsável apenas por tirar dúvidas e cobrar a participação das famílias (Pessanha & Trindade, 2022), que ficaram com o papel de acompanhar os estudantes nas atividades remotas. Quanto a esse aspecto, o estudo de Barganha et al. (2021) apresentou algumas publicações que problematizaram a dificuldade das famílias dos estudantes em realizar a mediação dessas atividades, seja por questão de escolaridade, tempo ou disponibilidade de recursos. A publicação também não traz a discussão da efetividade pedagógica de tal processo, possibilitando o entendimento de que a mediação do professor e a da família não têm grandes diferenças entre si, ou que as medidas adotadas não tinham problemas a priori, apenas não puderam ser implementadas com sucesso devido às condições das próprias famílias. No entanto, Saviani (2020) alertou: “Minimizar a função do educador na prática pedagógica é desqualificar a profissão e a profissionalidade da categoria docente, pois qualquer um e em quaisquer condições precárias poderia se arvorar a realizar o trabalho educativo escolar” (p. 42).

Por isso, o contexto da pandemia da COVID-19 tornou-se, também, oportunidade para o aprofundamento da precarização do trabalho docente (Pessanha

& Trindade, 2022). Sob o pretexto da flexibilidade econômica e educacional e a partir do princípio de que o aluno aprende sozinho, condizente com as pedagogias do “aprender a aprender” que apresentamos no capítulo anterior, verificaram-se demissões em massa de professores no ensino superior privado (Mendonça, 2020), além do adensamento de turmas (Palhares, 2020), fechamento de cursos presenciais (G1 PR, 2020) e outras estratégias que denunciam o projeto já existente de mercantilização da educação. Ou seja, no período de pandemia, a educação foi (e tem sido) atacada “na sua totalidade, desde a educação básica à Pós-Graduação” (Orso, 2020, p. 72).

Esse deslocamento do lugar do professor, já presente anteriormente, se expressou também nas relações institucionais escolares. Insfran et al.(2021) afirmaram que estas, nas escolas, já são altamente hierarquizadas, o que se exacerbou com a pandemia. O governo do estado do Paraná, por exemplo, proclamava o “protagonismo que era esperado do trabalho do professor” (Santos et al., 2022, p. 6), enquanto muitos dos materiais eram produzidos pela própria equipe técnica da gestão, sem que houvesse, de fato, autonomia real no trabalho dos professores. Quando eram eles que preparavam as atividades, no entanto, com a ausência de oferta de capacitação e suporte para a utilização das novas tecnologias, a maioria dos professores e professoras precisaram contar apenas com a própria experiência docente (Souza et al., 2022). Isso acarretou, muitas vezes, no aumento do esforço necessário para a realização das atividades. Por não fazer parte da formação anterior desses profissionais, as atividades de

organização, planejamento e realização das aulas, bem como o processo avaliativo, que fazem parte do trabalho docente, devem agora ser adequadas ao ambiente virtual. Dentre as novas atividades estão a de planejar as atividades nos apps, acompanhar a presença e a aprendizagem dos/as discentes à distância e orientar as famílias para realizarem atividades com as crianças em casa nos apps (Previtali & Fagiani, 2022, p. 161).

Podemos afirmar que houve intensificação do trabalho de professores, incorrendo também na individualização e responsabilização dos próprios profissionais pelos desafios enfrentados (Matos, 2021). Os professores e professoras respondentes da pesquisa de Oliveira (2020) relataram não só a dificuldade em lidar com as tecnologias (e a ausência predominante de suporte para tal), mas também o uso de recursos próprios para acesso às plataformas, além do aumento da quantidade de

tempo (em horas) necessária para o desenvolvimento da atividade docente, uma vez que também se adequavam aos horários de disponibilidade das famílias para atendimento. Ou seja, narraram que houve um “aumento considerável da jornada de trabalho, que advém da necessidade de conexão *on-line* constante” (Rondini et al., 2020, p. 47). Conseqüentemente, houve uma sobrecarga de trabalho e a invasão do tempo livre pelas atividades da profissão, uma vez que o espaço de ambos, muitas vezes, era o mesmo: a casa do professor. Isso resulta em sobretrabalho não pago, conforme denunciado por Souza et al. (2022). Por fim, ainda no que se refere à invasão do espaço domiciliar por parte do trabalho, Orso (2020) afirmou que

ao serem obrigados a “ceder” o espaço privado de suas casas para o ensino, os professores têm suas aulas expostas aos pais dos alunos e à comunidade, que nem sempre estão preocupados com a qualidade da educação, e perdem a privacidade e a autonomia didático-pedagógica. (p. 75).

Em resumo, a responsabilização dos docentes pela efetividade do “ensino”, juntamente à falta de preparo, capacitação e recursos, “podem contribuir para a sobrecarga de trabalho, aumentando a exaustão, o que pode influenciar a satisfação com o trabalho” (Silva et al., 2021, p. 6118), mas também a saúde física e psicológica. Em relação a esses pontos, algumas das publicações encontradas para nossa pesquisa trazem dados importantes. Dos mais de 15 mil professores que responderam ao estudo de Lima, Lima, Oliveira et al. (2022), 90% relataram “episódios de tristeza” no período de pandemia, e 58,1% referiram ter sentido dificuldade no sono. A pesquisa de Silva et al. (2021), que buscou relacionar diversas variáveis à insatisfação com o trabalho de docentes, atribuiu como um fator relacionado à insatisfação e à indiferença o consumo de bebidas alcoólicas. Os autores problematizam:

Considerando as circunstâncias sobre as quais os(as) professores(as) usualmente estão submetidos, tais como a intensa exigência cognitiva, jornadas que ultrapassam 40 horas semanais, ministrar aulas, pesquisar, participar de reuniões deliberativas e orientar estudantes, comportamentos como o consumo de álcool e tabaco seriam buscados como mecanismos de fuga (p. 6125)

Silva et al. (2021) também mencionam o aumento do sentimento de solidão, citando como uma possível causa para tal a redução das relações interpessoais do próprio trabalho, devido ao trabalho remoto. Segundo as autoras, esse foi identificado como mais um fator relacionado à insatisfação com o trabalho docente. Mais de 80%

dos professores respondentes da pesquisa de Silva et al. (2021) não estavam satisfeitos com o trabalho, e a intensificação do mesmo durante o período de pandemia contribuiu para esse cenário. Guimarães (2021), por sua vez, identificou como presente, no cotidiano de professores durante a pandemia, o “mal-estar docente”, expresso na forma de “elevados níveis de estresse e ansiedade dos profissionais” (p. 72). Estresse, ansiedade e afetos negativos foram o objeto de pesquisa do estudo publicado por Troitinho et al. (2021), que identificou que, além de ter havido aumento em todas as três variáveis, “o trabalho remoto emergencial produziu importantes impactos na saúde mental de professores e professoras da Educação Básica no Brasil” (p. 17). Os autores citam, como fator associado aos níveis de estresse e satisfação com o trabalho, o significado que o ato de ensinar pode ter no contexto de pandemia. Nesse sentido, se aproximam do objeto do estudo de nossa pesquisa, uma vez que, como vimos, o sentido e o significado da atividade docente estão relacionados à motivação para agir, mas também ao sofrimento psíquico.

Ainda em relação à saúde, Lima, Lima, Oliveira et al. (2022) afirmam que há maior risco de sofrimento e adoecimento psíquico na categoria profissional docente, devido às exigências sofridas, e alertam para a necessidade de estratégias de promoção de saúde. Barganha e colaboradores (2021) apresentaram publicações que expuseram estatísticas de saúde mental em geral na relação com o isolamento social e problematizaram o sedentarismo, com sugestões individualizadas de cuidado. Porém, não houve menção aos professores, que não poderiam, mesmo que quisessem, reduzir o tempo de tela para “cuidar de sua saúde”, uma vez que essas se tornaram instrumento de trabalho e a jornada em casa acabou sendo ampliada. Para os professores e professoras, distanciar-se do computador não era uma opção:

Via de regra, o trabalho docente envolve atividades com implicações biomecânicas pela necessidade constante de digitar, escrever, corrigir trabalhos, produzir relatórios, entre outros, o que em geral amplia o tempo de exposição a posições corporais com elevadas sobrecargas osteomusculares. (...) No contexto do trabalho remoto, esse processo foi substituído por longos períodos em que professore(a)s permanecem sentado(a)s em postos de trabalho adaptados, podendo gerar-lhes ainda mais agravos à saúde. (Souza et al., 2022, p. 11)

As formas de resistência citadas por Saviani (2020) e Souza et al. (2022) aos ataques que a classe trabalhadora vem sofrendo, no entanto, são outras: a proposição de alternativas às medidas governamentais, a organização coletiva e a defesa da

democracia. As medidas individuais não são suficientes, uma vez que o problema é estrutural. Em resumo, ainda que

para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário, etc., (...) determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o 'ensino' remoto. (...) Mesmo considerando todos esses limites, redes de ensino estaduais e municipais (...) lançaram mão do 'ensino' remoto para cumprir o calendário escolar e o que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho (Saviani e Galvão, 2021, pp. 38-39)

Mesmo com todas essas condições adversas de trabalho, os professores e professoras trabalharam arduamente para efetivar o “ensino” remoto. De acordo com Souza et al. (2022), os docentes buscaram atingir seus objetivos, registrando também alguns sentimentos positivos, em especial no que diz respeito à relação com os estudantes e as famílias. No entanto, há de se considerar que a imagem do magistério é associada ao sacrifício, o que “naturaliza um componente historicamente associado ao trabalho docente (...), como se trabalhar sem condições físicas e emocionais fizesse parte do labor e da luta de professore(a)s” (p. 10).

De modo geral, podemos afirmar que os efeitos da pandemia da COVID-19 sobre a educação foram devastadores, tanto no que diz respeito às estratégias governamentais adotadas, quanto às condições de trabalho docente, à implementação e à efetividade pedagógica das medidas propostas para a educação durante a crise sanitária. Podemos afirmar que a precarização da educação, que ocorre sistematicamente sob o modo de produção capitalista, foi intensificada durante a pandemia do novo coronavírus. Uma educação de baixa qualidade não possibilita que os indivíduos se desenvolvam até um patamar que contribua para o progresso do gênero humano; mas sim que permaneçam aquém dos avanços conquistados pela humanidade, ou seja, alienados. Ora, os professores e professoras “inserem-se no contexto escolar da Educação Básica de forma particular, pois são, ao mesmo tempo, formados pelo sistema educacional e principais formadores no processo escolar, sendo responsáveis pela formação da classe trabalhadora” (p. 160). Uma vez que a “significação social da atividade pedagógica do professor é justamente proporcionar condições para que os alunos aprendam, ou melhor, engajem-se em atividades de aprendizagem” (Asbahr, 2005a, p. 113), resta investigar como a pandemia impactou,

objetiva e subjetivamente, tal atividade. Tal análise, a partir da psicologia, contribuirá para pensar as consequências do contexto pandêmico para os processos educativos e para o trabalho docente.

4 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Até este momento de nosso percurso de pesquisa, foram contemplados os elementos teóricos e contextuais de que nos utilizaremos para a análise dos dados. Agora, neste breve capítulo, com vistas a introduzir a pesquisa empírica realizada e prosseguir para a apresentação da análise dos dados, caracterizamos o público-alvo de nossa pesquisa e as razões para sua delimitação. Na sequência, apresentaremos os procedimentos adotados para a realização das entrevistas semiestruturadas, cujas transcrições consistem nos dados a serem analisados, além de elencar os aspectos éticos envolvidos e sistematizar o método utilizado para a análise dos dados coletados.

4.1 PARTICIPANTES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1.1 Caracterização do público-alvo e etapas da pesquisa

Foram convidados a participar do estudo os professores e professoras do Ciclo I (anos iniciais) do Ensino Fundamental das redes municipais de ensino. A região geográfica de abrangência foi Curitiba e Região Metropolitana, no Paraná, de modo a manter uma certa homogeneidade e ao mesmo tempo ampliar para além de apenas a capital do estado. No Paraná, 84,5% das matrículas dos anos iniciais do Ensino Fundamental encontram-se nas redes municipais, e o restante na rede particular (Inep, 2022). A escolha pelas redes públicas municipais de ensino se deu pelo entendimento de que representam de forma mais universal a educação brasileira. As escolas municipais que ofertam essa etapa da educação básica somam quase 70% do total de instituições de ensino do país, e nelas, segundo censo de 2019, momento imediatamente anterior ao início da pesquisa, trabalhavam 752 mil professores (Inep, 2020). Em 2021, “foram contabilizados 2,2 milhões de professores (...) atuando nas 178,4 mil escolas de educação básica no Brasil” (Inep, 2022, p. 33).

A pesquisa foi realizada *on-line*, através de videoconferências pela plataforma *Google Meet*³, uma vez que a coleta dos dados ocorreu durante o período de pandemia da COVID-19, inviabilizando entrevistas presenciais. Os critérios de

³ Plataforma *on-line* de reuniões por videochamada.

inclusão para participação na pesquisa foram, portanto, fazer parte do público descrito, além de ter disponibilidade de horários e de equipamentos tecnológicos/ambiente compatíveis com a realização das entrevistas *on-line* (computador, tablet ou smartphone, conexão à internet, local seguro, confortável e com privacidade). Como critérios de exclusão, consideramos que, devido ao objeto do estudo, professores que não estavam atuando nas unidades educacionais dos municípios durante o período da suspensão das aulas em 2020 não fariam parte do público-alvo da pesquisa.

As características esperadas da população eram, portanto: professores, sem restrições étnicas, de orientação sexual, identidade de gênero, sexo, classes ou outros grupos sociais. Os participantes deveriam ser maiores de 18 anos, com formação em magistério, pedagogia e licenciaturas, atuando com a atividade docente, no momento da pandemia, no Ciclo I (séries iniciais) do Ensino Fundamental das redes públicas municipais de educação de Curitiba e Região Metropolitana.

A participação foi voluntária, sendo que os participantes se inscreveram através de formulário *on-line* e poderiam optar por se desligar do processo a qualquer momento. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) constou no formulário de inscrição, mas também foi entregue e lido no momento do contato inicial, juntamente com o agendamento das entrevistas, observando a disponibilidade de horários e acesso. As videochamadas foram agendadas por correio eletrônico (os endereços de *e-mail* foram fornecidos pelos próprios interessados em participar da pesquisa, conforme anexo I deste trabalho).

Para o recrutamento dos participantes da pesquisa, um convite em forma de imagem e texto foi divulgado de forma aberta, em especial pelas redes sociais e correio eletrônico, contendo um *link* para formulário do *Google Forms*⁴ que apresentava a pesquisa, o TCLE e algumas perguntas (Anexo I). Nesse formulário, as pessoas que desejassem participar da pesquisa puderam informar um *e-mail* de contato, que foi utilizado exclusivamente para o agendamento das entrevistas e como canal de comunicação com os pesquisadores. Então, para a coleta de dados, foram feitos os recrutamentos individualmente através de convite pelo *e-mail* informado às pessoas que manifestaram interesse em participar da pesquisa. As perguntas

⁴ Aplicativo que permite a criação de formulários de pesquisa, questionários e outras formas de coleta de dados.

obrigatórias do formulário serviram para verificar os critérios principais de inclusão e exclusão para a seleção de participantes (idade, se professor da rede privada ou particular, de qual município, com que turmas atuou durante a pandemia). As perguntas não obrigatórias (gênero, tempo de profissão, formação, experiências profissionais) tiveram o objetivo de fornecer o contexto inicial para as entrevistas, tornando-as mais fluidas, e suas respostas puderam ser articuladas aos dados obtidos nas entrevistas para análise. As informações coletadas pelos formulários não foram analisadas por si só como dados, quantitativamente ou qualitativamente, para esta pesquisa. Os formulários que sinalizassem que não desejavam participar da pesquisa seriam descartados, assim como o restante dos formulários após a finalização da pesquisa, mas não houve respostas nesse sentido.

Houveram 17 respostas aos formulários, e os convites para as entrevistas foram realizados por ordem cronológica da manifestação de interesse de participação, até o momento em que consideramos ter atingido a saturação teórica. Foram entrevistadas três professoras, as quais atuam nos municípios de Curitiba, Mandirituba e Quitandinha, no Paraná. Deste modo, pôde ser obtida uma abrangência da realidade estudada e de como os profissionais da Educação foram afetados pela pandemia, respeitando o rigor conceitual e metodológico. As professoras foram entrevistadas duas vezes cada uma, entre abril e outubro de 2021, com uma média de uma hora de duração para cada sessão. No momento das entrevistas, foi providenciada a assinatura do TCLE e do termo de solicitação de uso de som de voz para pesquisa. As entrevistas foram gravadas e transcritas, e, com o encerramento da pesquisa, o conteúdo das gravações será destruído. O material coletado foi o conteúdo gravado e transcrito das entrevistas, que foi utilizado especificamente para o propósito desta pesquisa. Foi providenciado um gravador no momento das videochamadas, que captou apenas o áudio, preservando a identidade das participantes. Ao todo, foram registradas 6 horas e 29 minutos de áudio das entrevistas, que resultaram em 137 páginas de material transcrito. Para a análise e discussão realizada nesta pesquisa, trechos das transcrições considerados relevantes foram selecionados e serão apresentados ao longo do capítulo. Os trechos foram trazidos da forma como falados pelas professoras, sem correções.

Em resumo, a primeira etapa da pesquisa consistiu na sistematização teórica dos conceitos-alvo, no levantamento de notícias, legislação, contexto e estudos atuais sobre o tema. Em seguida, foi feita a divulgação seguida do convite aos participantes,

e o agendamento para realizar as entrevistas, ou seja, a coleta dos dados. Após as entrevistas, ocorreu a transcrição das mesmas, a categorização do conteúdo do material obtido para análise e a relação dos dados com a teoria. Por fim, a última etapa constituiu-se da redação do trabalho final e no encerramento da pesquisa, após o qual, serão agendados encontros para a devolutiva com as participantes.

4.1.2 Aspectos Éticos

Para a pesquisa junto aos indivíduos singulares que fazem parte de nosso público-alvo, algumas precauções éticas devem ser tomadas, bem como alguns aspectos relacionados a riscos e benefícios devem ser considerados. Tais elementos serão descritos a seguir.

Os benefícios diretos aos participantes da pesquisa podem e poderão incluir a reflexão sobre o fazer docente e questões referentes à educação, assim como um aumento no bem-estar ao poder falar sobre sua experiência. Indiretamente, a pesquisa pode e poderá desencadear um processo de multiplicação do conhecimento e da reflexão, pois os participantes podem se sentir inclinados a discutir os temas trabalhados nas entrevistas com seus pares. As entrevistas foram semiestruturadas, portanto, as participantes puderam se manifestar da maneira que preferissem, sem a obrigatoriedade de responder questões específicas.

A divulgação dos resultados também contribuirá com a comunidade científica e para os profissionais da educação, que terão maior compreensão da realidade no contexto histórico-social atual. A pesquisa pode, além disso, contribuir com a Psicologia como ciência e profissão, enquanto integrante das áreas da educação e do trabalho. O diálogo entre o singular e o social viabilizado pela fundamentação teórico-metodológica proposta permite a articulação do objetivo da educação, considerado aqui como a formação de laço social e a apropriação do conhecimento, ao propósito da atuação da Psicologia nas instituições escolares, a saber, promoção de saúde e compromisso social. Essa dialética é primordial quando se pensa a inserção da Psicologia na educação e nas políticas públicas, pois para uma formação crítica do profissional de Psicologia, é imprescindível “a apropriação das dimensões presentes nas políticas públicas educacionais” (Souza, 2017, p. 24). As alterações causadas no cotidiano de professores durante a pandemia são decorrentes diretamente de

decisões do poder público e constituem, portanto, pano de fundo para a atuação dos psicólogos nas escolas e outras instituições.

Assim como falar sobre a experiência de ser professor durante a pandemia pode trazer benefícios, também pode trazer riscos. Os participantes poderiam sentir desconforto, constrangimento ou mal-estar psicológico e emocional, uma vez que o período da pandemia acarretou várias mudanças no cotidiano que podem estar associadas a algum sofrimento. Caso surgisse desconforto ou mal-estar psicológico, designaríamos um momento específico para o suporte individual com a participante afetada. Se ainda assim o problema não fosse amenizado, será feito o encaminhamento para um serviço de Psicologia da rede pública. Tal situação não ocorreu no decorrer da pesquisa. Outro risco possível era o de vazamento de informações ou quebra da confidencialidade devido ao fato de as entrevistas serem realizadas *on-line*, uma vez que nenhum sistema atualmente é totalmente seguro.

Não era possível precisar a possibilidade de ocorrência dos riscos psicológicos, uma vez que não se conhecia de início como estava organizado o psiquismo de cada participante e, portanto, não se sabia ao certo se algum dos temas abordados seria sensível, ainda que explicitados ao início do processo. Pode-se dizer, todavia, que a possibilidade de risco era entre baixa e moderada. Quanto aos riscos tecnológicos, estes eram baixos, mas não inexistentes, embora as empresas que fornecem os programas antivírus e as plataformas de videoconferência têm se preocupado com esses aspectos.

Como medidas de minimização de riscos e proteção aos participantes, foi garantida a voluntariedade da pesquisa, a possibilidade de o participante desistir a qualquer momento e o estabelecimento de um bom vínculo com a entrevistadora. No primeiro contato, foi estabelecido o vínculo com as participantes. A partir deste momento, também foi verificada a presença de algum critério de exclusão que pudesse não ter aparecido anteriormente. Caso as participantes deixassem de atender aos critérios necessários para a continuidade do processo, o mesmo seria interrompido. Também no primeiro contato, foram feitas orientações quanto à utilização dos recursos tecnológicos, incluindo o lembrete da possibilidade de quebra de confidencialidade e o reforço de que seriam utilizados programas que possam minimizar os riscos. Durante as entrevistas, se ocorressem problemas técnicos, os encontros virtuais poderiam ser adiados ou reagendados, sem prejuízo ao andamento

da pesquisa. Houveram alguns problemas técnicos pontuais, de perda de conexão, mas que não prejudicaram as entrevistas.

Além disso, para garantir o sigilo dos dados devido ao caráter *on-line* das entrevistas, o computador utilizado para o processo contou com software antivírus. Para minimização de riscos eventuais, tomamos também as seguintes medidas: No início da entrevista, as participantes puderam escolher um pseudônimo, o qual foi utilizado todas as vezes que nos referíamos a elas, preservando sua identidade;

Mantivemos um registro dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos/pseudônimos, nomes e endereços de *e-mail* para uso próprio. Os formulários de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e uso de som de voz foram mantidos em confidência estrita, juntos, em um único local. As informações obtidas durante a pesquisa, ao longo de toda sua execução, estiveram de nossa posse, com o comprometimento de manter o sigilo das informações e a proteção da identidade dos participantes. Ao longo do processo, era possível que os participantes deixassem de atender aos critérios de inclusão, ou passassem a atender aos critérios de exclusão. Nesses casos, a participação seria interrompida e novos participantes seriam convidados para dar continuidade à pesquisa. Isso também não aconteceu.

O computador e gravador utilizados para as entrevistas são de propriedade de nossa equipe, não tendo sido necessária infraestrutura física adicional para a pesquisa, uma vez que a pesquisa foi realizada *on-line*. As entrevistas foram realizadas em local seguro e com privacidade, em nossa residência ou nas dependências da Universidade. Cada participante, por sua vez, utilizou seus recursos próprios e foi instruído a realizar as entrevistas em local também reservado, confortável e com privacidade.

Esta pesquisa está registrada na Plataforma Brasil sob o número CAAE 42718621.9.0000.0102, e foi aprovada no dia 10 de março de 2021 através do Parecer nº 4.584.050 do Comitê de Ética do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná.

4.1.3 Método de análise dos dados

Além das precauções acerca dos procedimentos de recrutamento das participantes e da realização das entrevistas, o método de análise dos dados também foi escolhido de modo a permitir uma aproximação adequada com a realidade

estudada. Para esta pesquisa, foi utilizado o método do materialismo histórico-dialético.

O método do materialismo histórico-dialético "dispõe de uma epistemologia suficientemente elaborada para o fazer científico" (Martins, 2001, p. 125). Sendo assim, não recorremos a metodologias qualitativas de pesquisa, como é bastante comum nas áreas da psicologia e da educação, pois compreendemos que a utilização de tais metodologias descaracteriza o próprio materialismo histórico-dialético, ao manter uma dicotomia entre aspectos quantitativos e qualitativos (Martins, 2006). Na lógica dialética, ao contrário, os opostos coexistem e podem ser ambos verdadeiros. Para Martins, as abordagens qualitativas são facilmente deturpadas e apropriadas pela ideologia dominante para manter a ordem social vigente, o que caminha na contramão da pesquisa e da produção intelectual marxista, que visa a transformação social, portanto, constituindo-se como uma escolha metodológica política. Para a autora, é na prática social que residem os critérios de validação da epistemologia marxiana.

Compreendemos que não basta apenas descrever a realidade em sua aparência, mas é necessário recorrer às abstrações do pensamento, impreterivelmente, para a construção de um conhecimento que abarque os aspectos históricos concretos dos fenômenos (Martins, 2006). Na pesquisa social, e por consequência na psicológica, a relação entre o pesquisador e seu objeto não é a mesma das ciências biológicas ou físicas, uma vez que o próprio pesquisador é parte de seu objeto. Assim, a pesquisa em Psicologia não pode ser neutra, o que não é o mesmo que dizer que se trata de uma pesquisa sem objetividade (Netto, 2011). Para empreender uma pesquisa científica, segundo o método marxiano, o pesquisador "deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é *fundamental* no processo de pesquisa." (idem, p. 25, grifo do autor). Para isso, podemos utilizar de diversas técnicas de pesquisa, mas tais técnicas não se confundem com o método que orientará a análise dos dados. Portanto, devemos articular uma base teórica que pressupõe a contradição, a processualidade e a relação dialética entre os elementos estudados, a procedimentos investigativos condizentes com essa epistemologia.

Considerando que "é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador" (Netto, 2011, p. 53), para este estudo, o instrumento da coleta de dados elegido foi a entrevista semiestruturada. Esse modelo de pesquisa

dá ênfase à captura de um momento constituído no interior de um processo histórico-social mais amplo, considerando-se que os fenômenos estudados estão em processo e a entrevista compreende o entendimento dos sujeitos acerca de um dado fenômeno num determinado ponto de sua história. Dessa forma, a base teórico-metodológica escolhida fundamenta o estudo e a análise da realidade estudada, enquanto as entrevistas semiestruturadas servem de suporte para a investigação. Esse instrumento permite maior fluidez na condução da entrevista, uma vez que o sujeito entrevistado pode responder as questões como preferir e, ao mesmo tempo, o entrevistador pode capturar e explorar as categorias de análise que podem surgir espontaneamente ao longo dos eixos de investigação estabelecidos. Isso quer dizer que a abertura da entrevista visa acessar a singularidade do entrevistado sem perder de vista alguns pontos norteadores (Leonardo e Pessoa, 2020).

A estrutura das entrevistas seguiu os seguintes eixos norteadores: primeiro, foram levantados dados acerca da história de vida e formação das participantes, assim como o que as levou à escolha pela profissão. Também buscamos conhecer as concepções sobre a educação e o papel do professor que foram constituídas ao longo de sua história e de seu percurso profissional, e de que maneira consideram que desempenhavam esse papel e efetivavam os objetivos da Educação até então. Depois, com o relato das mudanças ocorridas durante a pandemia, realizamos uma reflexão acerca das experiências pessoais e profissionais das participantes em relação à atividade docente durante esse período. A partir dos relatos das professoras, as categorias comuns foram sistematizadas e discutidas de acordo com a teoria. Assim, foi possível a articulação dos dados obtidos em campo com a hipótese inicial e com o conhecimento teórico e histórico reunido nos estudos e sintetizado nos capítulos teóricos.

Pretendemos analisar, portanto, a partir dos dados empíricos, dois momentos de uma unidade: primeiro, uma investigação acerca da concepção de educação e do ato de ensinar desenvolvidas pelos professores e professoras em seus percursos profissionais anteriores à pandemia, compreendendo as possibilidades de significação social e sentido da atividade docente; depois, como funcionava a dinâmica interna da atividade docente antes e durante a pandemia em suas relações com as condições objetivas disponíveis, levando em consideração a reestruturação da atividade imposta pela suspensão das aulas presenciais em função da pandemia.

Para a análise dos dados, tem-se que no método materialista histórico-dialético o pesquisador se utiliza das abstrações e da teoria para reproduzir o concreto no pensamento. Como indica Pessoa (2018),

a Psicologia Histórico-Cultural, por constituir-se fundamentada nos preceitos marxianos de compreensão da realidade, dispensa que adotemos formas específicas de análise de dados, pois o intuito é apreender o movimento da realidade na forma como ela se constitui, buscando desvelar as determinações nela implicadas. (p. 99)

A partir da narrativa dos entrevistados, que foi o objeto da análise, é possível a "integração entre as categorias teóricas de base e os dados objetivos da vida narrada" (Martins, 2001, p. 130). Pasqualini (2010) reitera que os dados inicialmente obtidos constituem apenas "o início do processo de produção de conhecimento" (p. 26). Os dados coletados através das entrevistas permitem observar a singularidade de maneira imediata. Mas, como singular e universal são indissociáveis, é através da investigação da particularidade que é possível o desvelamento das determinações universais. As categorias de análise, baseadas nos eixos norteadores, foram delimitadas no decorrer da pesquisa de acordo com o conteúdo dos relatos obtidos, uma vez que, para manter o rigor teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, não é desejável buscar "padrões ou modelos pré-definidos ou transcendentais à experiência vivida" (Molon, 2008). Ou seja, através de um processo rigoroso de reflexão, o pesquisador, munido da teoria, deve fazer uma reconstrução do universal a partir do singular, mediado pelas particularidades. Retorna-se à teoria, que se atualiza no concreto pensado, o qual, nesse momento, torna-se um concreto transformado, assimilado além das aparências.

Como as participantes da pesquisa, em sua singularidade, expressam a universalidade por meio da particularidade, parte-se do pressuposto de que a subjetividade não é acessada de forma imediata. Portanto, alguns procedimentos analíticos foram necessários, que retomamos neste momento. No primeiro capítulo, realizamos uma análise teórico-conceitual da concepção de ser humano para a Psicologia Histórico-Cultural, além de uma sistematização sobre a consciência e o psiquismo perpassados pelo trabalho humano. Ou seja, a fundamentação teórica constitui o universal que se expressa no singular através da particularidade. Na sequência, no capítulo 2, analisamos a realidade histórico-social em que o fenômeno estudado se manifesta, considerando-se que as questões subjetivas não podem ser

investigadas separadamente de seu contexto objetivo, bem como os principais aspectos subjetivos da atividade docente. De fato, as relações entre professores e a sua atividade se transformam nesse mesmo contexto, ao longo da vida, da formação e da experiência desses profissionais, contribuindo para a compreensão da particularidade que se realiza em cada indivíduo singular. No capítulo 3, contextualizamos o período de pandemia, de modo a sintetizar as principais mudanças no trabalho docente durante o estado de emergência estudado. Neste capítulo, apresentamos a forma com que a realidade foi acessada e estudada, para, por fim, no capítulo 5, apresentarmos a análise dos dados, ou seja, um retorno para a realidade empírica a partir da reflexão mediada pelo conhecimento teórico.

Em resumo: com as entrevistas, foi possível aos participantes expor suas representações sobre as próprias experiências, as quais contêm tanto aspectos subjetivos quanto objetivos (Martins, 2001). No processo de análise desses conteúdos, mediado pelas abstrações teóricas construídas nos capítulos intermediários deste trabalho, buscamos a aproximação da realidade representada, de modo a produzir conhecimento acerca do objeto proposto: os impactos objetivos e subjetivos da pandemia do COVID-19 na atividade docente.

5 A ATIVIDADE DOCENTE DE AMANDA, ANNE E LÉIA NA PANDEMIA DA COVID-19

Neste capítulo, com o amparo da fundamentação teórica e da compreensão do contexto histórico e social estabelecidos anteriormente, nos voltamos à realidade estudada para reconstituí-la como concreto pensado. Para a análise dos dados, apresentamos uma breve caracterização das participantes, junto às medidas de enfrentamento à pandemia no âmbito da educação que foram adotadas no contexto estudado. Depois, trazemos alguns elementos de suas histórias de vida, atreladas à escolha profissional e o início da atuação como professoras, pois consideramos tais elementos importantes para compreender a motivação inicial para a atividade docente antes do momento da pandemia. Em seguida, abordamos temas referentes à significação social da educação e do papel do professor, tal como vivenciados pelas participantes, por meio da concepção que as professoras trazem sobre o que é ser professora. Também exploramos a relação que as profissionais mantêm com o embasamento de suas práticas, pois esta também é fundamental para compreender de que modo a atividade docente é desenvolvida. Em um último momento, abordamos as atuações profissionais das participantes no contexto de pandemia, articulando em categorias os principais impactos do período sobre a atividade docente, conforme identificados nas entrevistas com as professoras.

Assim, buscamos localizar os aspectos principais, objetivos e subjetivos, da atividade docente durante a pandemia, identificando, principalmente, as relações entre os elementos que compõem a estrutura de tal atividade, as condições objetivas que permitiram sua realização e seus efeitos na consciência das professoras participantes da pesquisa, após a suspensão das aulas presenciais e a instituição do “ensino” remoto. Asbahr (2005a) ressalta que a identificação das unidades que compõem a atividade é central para estudar o psiquismo humano. O objetivo desse movimento é, portanto, relacionando singular e universal, compreender a particularidade de ser professor durante a pandemia do COVID-19, pensando as possíveis consequências desse período para a educação e para o trabalho docente. As professoras também foram convidadas a tecer suas próprias considerações finais acerca da pesquisa, pensando sobre a participação e as possibilidades para o futuro.

5.1 O CONTEXTO ESTUDADO E AS PARTICIPANTES

Segundo o site IBGE Cidades (c2012), em 2021, o município de Curitiba contava com população estimada de 1.963.726 habitantes, além de possuir 185 escolas que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental e 4.920 professores para essa etapa da educação básica. Mandirituba, por sua vez, tem uma população estimada de 27.750 habitantes, e conta com 4 escolas municipais, onde trabalham 92 professores da mesma etapa de ensino. Por fim, o site apresenta a população estimada de Quitandinha como sendo de 19.388 habitantes, os quais dispõem de 7 escolas municipais que ofertam o Ciclo I do ensino fundamental, com 84 professores.

As professoras participantes da pesquisa escolheram os nomes Amanda, Anne e Léia para a pesquisa. As três se identificaram com o gênero feminino. Amanda tem 31 anos, é professora há 11 e atuou como regente de uma turma de 1º ano em 2021, tendo trabalhado com uma turma de 4º ano em 2020. Possui graduação em Pedagogia, pós-graduação em pedagogia empresarial e atuou por alguns anos na Educação Infantil. Ela assumiu também um período na coordenação pedagógica de outra escola no ano de 2021, e no segundo encontro para aprofundamento das questões da pesquisa, passou a gravar os vídeos para a rede municipal, afastando-se da sala de aula. Anne, por sua vez, tem 44 anos, atua como professora há 20 anos, e no momento das entrevistas trabalhava em dois municípios diferentes. Possui formação tanto em magistério quanto em pedagogia, e especializações em altas habilidades/superdotação e psicopedagogia institucional. Durante o período de pandemia, trabalhou com turmas de 3º, 4º e 5º anos. Léia tem 32 anos e é professora há 9. Graduada em Pedagogia, possui especialização em alfabetização e letramento e mestrado na área de ensino de ciências e matemática. Em 2020, trabalhou com turmas de 3º a 5º ano com práticas de ciência e tecnologia no contraturno, e em 2021 foi regente de uma turma de 4º ano. Também assumiu, desde 2020, um período como coordenadora pedagógica da escola.

O QUADRO 1 sintetiza as informações iniciais coletadas sobre as professoras participantes da pesquisa no que diz respeito à idade, tempo de docência, qual a sua formação até o momento das entrevistas e em que atuaram durante o período de pandemia.

QUADRO 1 – Informações iniciais coletadas sobre as participantes

Nome escolhido	Idade	Tempo de docência	Formação	Atuação durante o período de pandemia
Amanda	31 anos	11 anos	Graduação em Pedagogia, pós-graduação em pedagogia empresarial	Turmas de 1º e 4º anos (período regular); coordenação pedagógica e gravação de vídeoaulas.
Anne	44 anos	20 anos	Magistério, graduação em Pedagogia, especialização em altas habilidades/superdotação e psicopedagogia institucional	Turmas de 3º, 4º e 5º anos (período regular)
Léia	32 anos	9 anos	Graduação em Pedagogia, especialização em alfabetização e letramento, mestrado na área de ensino de ciências e matemática	Turmas de 3º a 5º anos (contraturno em ciências) e turma de 4º ano (período regular); coordenação pedagógica

FONTE: A autora (2022)

No Brasil, em 2020, 7,6% das matrículas dos anos iniciais do Ensino Fundamental eram de tempo integral, e, em 2021, esse número foi para 8,5% (Inep, 2022). As duas escolas onde as professoras Léia e Amanda trabalhavam no momento das entrevistas apresentavam os componentes curriculares da modalidade integral em 2020, mas, em 2021, a escola onde Amanda atua deixou de funcionar nessa modalidade. As escolas onde Anne trabalhava não tinham o ensino integral.

Vimos, no capítulo 3, que as medidas adotadas pelo poder público para a oferta de “ensino” remoto emergencial durante o período de pandemia envolviam, principalmente, a utilização das TDIC, em algum nível. No Censo Escolar de 2021, encontramos alguns dados importantes acerca dos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino fundamental da região Sul do país: apenas 45,5% das escolas dispunham de internet, sendo 34,3% banda larga, 17,0% para os alunos, 22,3% para suporte ao ensino e aprendizagem e 43,1% para uso administrativo (Inep, 2022).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) também realizou, em suplemento ao Censo Escolar 2021, um questionário intitulado “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil – Educação Básica”, respondido pelas gestões educacionais das escolas e municípios brasileiros que adotaram estratégias não presenciais durante a suspensão das aulas. Na sinopse estatística das respostas, em relação às estratégias adotadas para o “ensino” remoto durante o período de pandemia pelas redes municipais junto aos professores e

professoras, levantamos as seguintes informações acerca dos municípios contemplados em nossa pesquisa: em Curitiba, mais de 95% das escolas municipais afirmaram ter ofertado reuniões para planejamento, coordenação e monitoramento das atividades, além de reorganização do planejamento, priorizando conteúdos específicos que foram considerados essenciais. Em Mandirituba e em Quitandinha, essa porcentagem foi de 100%, enquanto a nível nacional acima de 85%. No que diz respeito ao treinamento para utilização dos recursos escolhidos para o ensino não presencial, no entanto, essa porcentagem vai para 77,6% em Curitiba, 25% em Mandirituba, 0% em Quitandinha, com alta variação em relação aos 53,7% reportados pelo total de municípios do Brasil. Por fim, a disponibilização de equipamentos como notebooks, tablets e smartphones ficou em 20,2% em Curitiba, 25% em Mandirituba e 0% em Quitandinha, sendo 19,2% no Brasil todo, e o acesso gratuito ou subsidiado à internet para os professores e professoras ficou em 1% em Curitiba, e não foi ofertado nos outros dois municípios, sendo 2,2% a nível nacional.

Em geral, podemos afirmar que houve grande preocupação com a implantação do modelo remoto pela maioria dos municípios, inclusive os de nossa pesquisa. O que ocorreu, principalmente, com os ajustes ao calendário, a suspensão das atividades presenciais e o monitoramento das atividades remotas. No entanto, em relação ao treinamento necessário para os profissionais houve maior dificuldade e, quanto à disponibilização de recursos e condições objetivas para a efetivação das estratégias, esta foi praticamente inexistente.

O Censo Escolar 2021 apresenta um indicador de “Adequação da Formação Docente”, que representa o quanto os professores e professoras possuem formação específica para as disciplinas que lecionam. Para essa edição do censo, nos anos iniciais do ensino fundamental, há uma média de 70% de adequação na formação, com exceção da disciplina de língua estrangeira, que conta com apenas 40,3% de professores formados especificamente nesta área (Inep, 2022). Relacionando estas informações aos dados apresentados na página anterior, tem-se um cenário alarmante: muitos professores já não tinham formação adequada para as disciplinas que lecionavam e não receberam o suporte necessário para a implantação do “ensino” remoto, seja com treinamento, seja com a disponibilização de recursos tecnológicos.

É importante, para a análise dessas informações, considerar que tipo de atividades remotas predominavam em cada município, uma vez que o formato das atividades determina as possibilidades de estruturação da atividade docente. Na

capital, houve pouco diálogo junto às famílias para prepara-las para o modelo remoto (14,6%), enquanto nos outros dois municípios de nossa pesquisa ele não ocorreu (Inep, 2021), embora tenha havido suporte posterior para sanar as dúvidas que iam surgindo no decorrer do tempo. Os três municípios da pesquisa disponibilizaram, quase para a totalidade de suas redes, materiais impressos, como livros, apostilas e atividades em folhas, que eram retirados nas escolas ou eram entregues no domicílio. Além disso, todos os municípios pesquisados também indicaram ou disponibilizaram recursos *on-line*, no formato de vídeos, podcasts, publicações em redes sociais, plataformas virtuais ou aplicativos para smartphone.

As demais estratégias aparecem na sinopse estatística de forma bastante heterogênea: aulas síncronas, pela internet, com a possibilidade de interagir com o professor, aconteceram somente em 6,6% das escolas curitibanas; as aulas síncronas por TV ou rádio ocorreram para 13% das escolas da capital; e, nos outros dois municípios, nenhum dos dois formatos de aulas síncronas ocorreu oficialmente (Inep, 2021). Isso se deu, possivelmente, devido às possibilidades de acesso das famílias, já que os municípios de Mandirituba e Quitandinha possuem uma área rural significativa e as regiões não dispunham de acesso à internet amplo o suficiente para a implementação das estratégias. Em relação às aulas gravadas por TV ou rádio, o município de Curitiba disponibilizou esse recurso para 76,4% das escolas. Mandirituba possibilitou, para 50% de sua rede, o acompanhamento das aulas da capital, o que foi dificultado pelo sinal da TV, que não alcançava todas as localidades⁵. Em Quitandinha, as aulas por TV ou rádio não foram uma opção. Por outro lado, aulas gravadas pela internet foram utilizadas por 26% da rede curitibana, mas por 75% da rede mandiritubense. E, de acordo com o documento consultado, essa estratégia também não foi utilizada em Quitandinha. Mandirituba utilizou o material impresso para avaliações (para 62,5% da rede), o que só ocorreu para 26% da rede da capital. Aproximadamente metade das redes de Curitiba e Mandirituba afirmaram oferecer suporte aos estudantes e suas famílias com a organização do estudo em casa e atendimento virtual ou presencial escalonado. Por fim, outro dado chama a atenção: a possibilidade de contato entre famílias, escolas e professores. Enquanto o contato direto com as escolas foi expressivo nos três municípios, o contato especificamente com os professores foi bastante restrito em Curitiba (60,1%). Em Mandirituba e

⁵ Informação obtida com uma das professoras entrevistadas.

Quitandinha, por outro lado, o contato direto com os professores foi possível em 100% das redes. Por fim, o monitoramento da participação (“frequência”) dos estudantes nas atividades foi realizado majoritariamente através da devolução das atividades impressas e do contato com as famílias nos três municípios.

Podemos afirmar que a regra para o “ensino” remoto emergencial no contexto estudado foram as atividades impressas e vídeos, com tarefas para as quais professores e famílias não receberam suporte significativo para elaboração e realização. Em Curitiba aparece uma grande variedade de estratégias sendo utilizadas, enquanto nos municípios menores, houve maior homogeneidade. Em Quitandinha, por exemplo, a totalidade das atividades foi realizada no formato impresso com o apoio de recursos disponibilizados *on-line*. Também verificamos uma maior massificação e menor contato direto entre estudantes e professores na capital, o que não foi tão expressivo nos municípios da região metropolitana, que, mesmo dispondo de menor acesso às tecnologias, viabilizaram maior contato entre docentes e alunos.

Apresentamos, aqui, o formato das atividades propostas e efetivadas em substituição às aulas presenciais em cada município onde trabalharam as participantes de nossa pesquisa durante o período de pandemia. Consideramos que as medidas foram elaboradas com vistas a atender tanto as determinações das políticas públicas, apresentadas no capítulo 3, quanto algumas necessidades e possibilidades de cada localidade. Associam-se a essas atividades de “ensino” remoto as relações institucionais e as condições objetivas disponíveis para a efetivação do trabalho docente em cada um desses contextos, juntamente com os aspectos subjetivos de cada profissional, compondo o conjunto dos determinantes da atividade docente durante o período de pandemia, que é o nosso objeto de estudo.

Na sequência, daremos “um passo atrás” no tempo, conhecendo um pouco mais das histórias de vida e condições subjetivas da atividade de cada participante da pesquisa, para, por fim, retornar ao período de pandemia e investigar os seus impactos objetivos e subjetivos sobre essa atividade.

5.2 ESCOLHA, FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Para iniciar a investigação acerca da atividade docente de Amanda, Anne e Léia no contexto estudado, consideramos importante apresentar alguns elementos da

história de vida das participantes. Dentre eles, como se deu a escolha pela carreira do magistério e de que forma ocorreram a formação e a atuação profissional de cada professora entrevistada antes do momento da pandemia. Esses elementos estão relacionados ao sentido inicial que atribuíam à atividade, ou seja, ao que motivou as professoras a trabalharem na educação.

O magistério não era um projeto profissional ou um “sonho” que acompanhava nenhuma das três professoras entrevistadas. Tanto Léia quanto Amanda tinham como objetivo a formação superior em outros cursos, sem necessariamente ter conexão direta com a área da Educação. Já Anne ingressou na educação por meio de uma oportunidade de trabalho. Ao prestar concurso, Léia e Anne também relatam que buscavam a estabilidade do cargo.

No caso de Léia, que tem afinidade com a escrita e buscava estudar Letras ou Jornalismo, um programa do governo foi o recurso utilizado para ter acesso ao Ensino Superior, cursando o que lhe foi possível dentro da disponibilidade de vagas existentes. Seu motivo para cursar Pedagogia, portanto, não estava ligado inicialmente ao propósito de ser professora ou trabalhar com Educação, mas sim com o de cursar uma graduação.

Léia fez alguns estágios durante sua formação, inclusive em escola particular. Embora afirme que o ensino privado oferece mais recursos, sua predileção pela escola pública vem de sua história de vida. Léia e sua família vieram da área rural, fato que determina, segundo ela, aspectos de sua identidade, como o respeito às tradições e à natureza. Por ter estudado em escola pública, a professora também relata ter desenvolvido uma consciência da função social da escola e da universidade como meio de ascensão social e desenvolvimento. Em relação a isso, Léia conta:

E assim essa questão de desigualdade social mesmo né, porque a minha família é pobre, né, cresci em família pobre, não teria condições de fazer o ensino superior se não fosse a bolsa do PROUNI⁶, então assim, logo que eu me formei eu tinha isso muito claro na minha cabeça. Que eu tinha que dar essa retribuição dessa bolsa que eu consegui. E hoje também eu acabei de fazer o mestrado também em uma universidade pública e continua o sentimento, eu tenho que dar essa retribuição pra quem me acolheu, que é o público. (Léia)

⁶ Programa Universidade para Todos

Amanda, por sua vez, nasceu na capital do Paraná e sua predileção era pela Psicologia. Ao não conseguir a aprovação na universidade pública, foi convencida por uma pessoa da família de que haveria disciplinas de Psicologia ao longo do curso de Pedagogia e que essas disciplinas poderiam ser aproveitadas depois, caso ela ingressasse no curso almejado. No entanto, isso não aconteceu. Amanda relatou um “encantamento” pela área pedagógica após entrar em contato com a prática, e que não pensou mais em mudar de área. A professora fez estágio em educação infantil, bem como em pedagogia hospitalar. Este último foi o estágio mais marcante para Amanda, e seu desejo de “carregar aquele hospital inteiro pra dentro de casa” (trecho da entrevista com Amanda) irá marcar também o caráter predominantemente afetivo com que ela descreve o propósito da Educação. Segundo Amanda, o que realmente ela queria fazer com sua formação era atuar na área de coordenação pedagógica, o que lhe foi possível em 2021. Podemos afirmar, portanto, que atuar em sala de aula como docente não foi sua motivação principal.

O contrário aconteceu com Anne, que, diante das propostas de trabalhar como pedagoga em um CMEI e uma escola, não se identificou, preferindo a sala de aula. Assim como Léia, Anne também iniciou sua trajetória no interior e se mudou várias vezes, inclusive para outros estados. Devido a um problema de saúde em sua família, viveu grande parte de sua adolescência com os avós, rodeada pelos tios que, segundo ela, lhe possibilitaram maior contato com as referências culturais que hoje valoriza. A professora iniciou sua carreira na educação apenas com a formação do Ensino Médio, devido a uma oportunidade de emprego indicada por uma amiga, continuando sua formação apenas posteriormente. Trabalhava em uma escola do campo, multisseriada, e logo ficou responsável, sozinha, pelas turmas, pois a unidade não tinha um profissional na direção. Vejamos a fala de Anne:

Eu nunca quis ser professora assim, né? A ideia, minha primeira ideia nunca foi ser professora... Eu podia ter estudado o magistério à tarde, bonitinho, mas não, eu não estudei. Depois, quando eu entrei para a escola, eu também não tinha experiência, mas foi um... foi uma coisa assim de, de gostar e não querer mais sair. (Anne)

Para essa professora, a formação do magistério, que fez na modalidade semipresencial, foi motivada pela determinação das políticas educacionais, quando a gestora municipal da educação informou a rede de que elas teriam um prazo determinado para apresentar as qualificações. Seu interesse na pedagogia era a área

de LIBRAS, mas o curso que iria fazer foi cancelado. Posteriormente, Anne trabalhou em outra empresa enquanto cursava Pedagogia na Universidade Federal do Paraná, mas, segundo ela, nunca se afastou da educação, pois seguia fazendo estágios. Logo, foi aprovada em dois concursos nos municípios onde atua até hoje, embora tenha passado por outras experiências profissionais ao longo do caminho. Por exemplo, trabalhou em escola particular, onde entrou em contato com diferentes propostas e experiências pedagógicas.

Tanto para Anne quanto para Amanda, houve uma falta de clareza da concepção do trabalho docente como práxis durante a formação, o que se expressa através da percepção de um excesso de teoria durante o curso superior ou, ainda, da desconexão entre a teoria e a prática:

quando eu comecei a atuar na área, fazer estágio, começar realmente a conhecer, porque pedagogia é muito teórico, se eu tivesse feito magistério talvez eu já tivesse me identificado antes, entendeu? E daí quando eu comecei a fazer os estágios foi quando eu comecei realmente a gostar de, de ter a ideia né, de ser professora (trecho da entrevista com Amanda)

Eu fui de uma sala de aula para uma faculdade, já tendo uma experiência de magistério. (...) Quando eu chego para a faculdade, eu também falo assim: 'mas gente, na prática é outra coisa'. Nós temos que ver, não sei, não sei... porque nem no magistério e nem na faculdade falaram assim: 'você precisa trabalhar desse jeito, é a melhor maneira'. São apresentadas várias metodologias e você fica um pouco, né? Pensando, o que que eu vou escolher? Como eu vou trabalhar? E na realidade, eu até me assusto, se a gente for pensar, porque eu vejo, o que que eu vejo, como eu vou trabalhar? Eu trabalho como foi trabalhado comigo. Ou eu trabalho o que eu sei, o que eu tenho segurança, e de repente, é com a experiência que a gente vai vendo, não, isso dá certo, não, eu posso mudar, eu posso fazer diferente. (..) A gente sempre ouve falar da práxis, da práxis, mas, mas na hora do vamos ver... (trecho da entrevista com Anne)

Considerando a trajetória profissional das participantes, tanto Léia quanto Amanda relataram experiências com alfabetização, trazendo as dificuldades em relação a essa atuação. Para Léia, o que mais chamou a atenção foi a falta de suporte e mediação pela coordenação da escola e pelos colegas de trabalho. A atuação individualizada do professor é um tema que vai estar bastante presente na fala dessa professora, principalmente no contexto da pandemia, aliado à hierarquização verticalizada das instituições escolares (Insfran et al., 2021). Em relação a essa dificuldade no início da carreira, destacamos o seguinte trecho:

“quando cai na sala de aula, quando eu caí na sala de aula pra alfabetizar um primeiro ano eu sofri muito, assim. Eu não sentia que eu tava atingindo as crianças. E também assim não tive um apoio que eu considero que eu não tive um apoio na escola, esse olhar assim da professora que tava perdida ali, né? E aí teve algumas cobranças, mas eu ficava sem saber, mas que lado que eu vou né? Teve a cobrança, mas não teve a mediação, a orientação. (...) se eu me baseasse pela questão que tinha então na escola, que era a alfabetização mais tradicional, eu tava atingindo mais ou menos a metade da turma. Mas se eu me baseasse pelo que eu acreditava, que a alfabetização não era só assim a transcrição do código, que era um algo a mais, aí eu tava dando outros passos, mas aí também nunca tive um *feedback* sobre isso” (trecho da entrevista com Léia)

O mesmo ocorre quando Léia entra na escola em que atua até hoje: foi direcionada para a sala de informática, pois a professora que lá trabalhava anteriormente havia trocado de cargo. Ela brinca, dizendo que como não havia ninguém, “pegaram a que entrou por último” (ela). Ao desenvolver as atividades, diz:

“fui sentindo assim que não tava legal do jeito que eu tava fazendo e na escola não tinha ninguém pra debater comigo porque só eu era ligada em tecnologia... Então não tinha aquela troca de informação, vou fazer isso vou fazer aquilo. Não tinha” (trecho da entrevista com Léia)

Anne, por sua vez, relata ter sentido falta de suporte em sua experiência na Educação Infantil:

“Nesse período, eu achei que faltou ali também alguém sentar e me apresentar o trabalho do CMEI. Porque até então, eu... eu tinha estudado, estava estudando e tudo, mas é diferente, a prática, né, da teoria... E você chegar a ter a questão de CMEI, que eu acho bem importante pontuar isso, que é o trabalho diferenciado” (Anne)

A atuação individualizada do professor, relatada pelas participantes de nossa pesquisa, sinaliza a falta de uma prática coletiva direcionada para as finalidades da Educação (Pessoa, 2018; Souza, 2010). O distanciamento de um projeto de sociedade que fundamente a prática é mais um dos efeitos da estruturação da educação na sociedade de classes, que busca apenas reproduzir seu modo de funcionamento. Da mesma forma, sinalizamos no capítulo 2 que, com o avanço da ideologia neoliberal sobre a educação e o fortalecimento do individualismo, associado ao sucateamento da escola pública, tem-se verificado cada vez mais a falta de diálogo e cooperação entre as próprias professoras no ambiente de trabalho, sem o suporte às professoras menos experientes, tanto por parte das professoras mais antigas, quanto por parte da equipe pedagógica da escola, que muitas vezes também está

soterrada por burocracias (Sampaio e Marin, 2004). Ainda assim, a atuação individual pôde suscitar em Léia a necessidade de estudar mais, o que acaba se tornando um recurso importante para o desenvolvimento de sua atividade:

“eu fui vendo que você saber utilizar um artefato tecnológico digital é bem diferente de você utilizar um artefato tecnológico digital no ensino” (Léia)

Essa reflexão resultou no ingresso de Léia em um curso ministrado pela prefeitura e, na sequência, no mestrado, onde ela desenvolveu de forma mais sistematizada as possibilidades de atuação na interface entre as tecnologias e o ensino, aprimorando sua prática no ensino integral e possivelmente contribuindo para a ampliação de sua visão sobre a própria atividade.

O QUADRO 2 sintetiza os principais dados a respeito da escolha profissional, da formação e da trajetória profissional das professoras que participaram de nossa pesquisa.

QUADRO 2 – Síntese acerca da escolha profissional, formação e trajetória profissional das participantes

Nome escolhido	Planejamento Inicial	Motivos para o ingresso no magistério	Aspectos destacados sobre a formação	Principais desafios da trajetória profissional
Amanda	Cursar Psicologia	Trabalhar na área em que se formou; coordenação pedagógica.	Falta de clareza do trabalho docente enquanto práxis	Experiências afetivas significativas durante os estágios e primeiras experiências profissionais
Anne	Trabalhar	Oportunidade de trabalho; estabilidade.	Falta de clareza do trabalho docente enquanto práxis	Falta de suporte, múltiplas trocas de local de trabalho para suprir a necessidade de formação e composição salarial
Léia	Cursar Letras ou Jornalismo	Trabalhar na área em que se formou; estabilidade	Prática profissional levou à necessidade de aprofundamento na formação	Atuação individualizada e falta de suporte

FONTE: A autora (2022)

Em resumo, identificamos que a escolha profissional das professoras participantes de nossa pesquisa foi, principalmente, relacionada ao motivo-estímulo de ter um salário e estabilidade, associado à intenção de trabalhar na área em que se formaram, no caso de Léia e Amanda, ao passo que a formação de Anne veio

posteriormente. A formação de nível superior foi percebida como insuficiente diante da prática, embora haja reconhecimento acerca da importância do embasamento teórico. A atuação profissional das professoras, inserida no contexto de uma sociedade de classes, permitiu com que desenvolvessem o trabalho de forma individualizada e com pouco suporte de seus pares, desde o início. Consideramos que a formação e o início da carreira das professoras contribuem de maneira importante para o significado que trazem em relação ao trabalho do professor, e, conseqüentemente, para o sentido da atividade e a forma com que a realizarão. Essas concepções serão trazidas a seguir.

5.3 SIGNIFICADO SOCIAL E SENTIDO DA ATIVIDADE DOCENTE

Após perguntarmos para as participantes sobre sua história de vida, escolha profissional, formação e trajetória inicial, questionamos qual o significado da educação e de ser professora. No primeiro capítulo desta dissertação, apresentamos que, para a teoria de Leontiev (2021), o significado social e o sentido pessoal são elementos fundamentais para compreender a atividade humana, em especial em sua análise psicológica, uma vez que o sentido produzido na atividade, em sua relação com o significado, determinará a motivação do indivíduo para agir. Apresentamos, neste momento, as concepções acerca do significado social e os sentidos do trabalho docente conforme trazidos pelas participantes ao longo das entrevistas.

O significado do trabalho educativo como responsável pelo desenvolvimento dos indivíduos e também para a evolução da humanidade está presente nas falas das professoras entrevistadas de diferentes formas. Como vimos, o significado social só pode se expressar na consciência dos indivíduos por meio do sentido pessoal, construído por cada um em condições singulares, mediadas pelas particularidades. Ao ser indagada sobre o propósito da educação, Leia relata uma conversa que teve com seu marido sobre a diferença entre suas profissões:

é bem diferente você trabalhar em uma empresa, que também envolve pessoas, mas é mais assim o seu trabalho que vai aparecer, né? A função que ele tá. Falei assim, se você não desenvolver o seu trabalho muito bem, né, ou teu chefe vai te dar uma chamada, te dispensar, ou você vai ficar um peso morto lá na empresa (riso). Agora eu, se eu não desenvolver o meu trabalho muito bem, eu tô impactando na vida de pelo menos 30 pessoas diretamente! Então acho que é isso, assim, é a conexão com outras pessoas (Léia)

Quando a professora afirma que a qualidade de seu trabalho impacta a vida de seus estudantes, ela se aproxima da especificidade do trabalho docente que pontuamos no capítulo 2, quando afirmamos que o trabalho educativo incide sobre o desenvolvimento psíquico dos indivíduos nele envolvidos. Nesse sentido, Léia também reconhece que, se o professor não agir de forma intencional, o resultado de seu trabalho ficará prejudicado (Martins, 2015):

O professor, às vezes, ele também tá passando por algumas questões que não permite a ele ver o seu lado profissional. Porque o nosso lado profissional é trabalhar da melhor forma possível, e isso quer dizer reconhecendo, né, a questão acadêmica que envolve, né, a questão do nosso ofício, que é de estudar sempre! O professor, o ofício do professor é estudar sempre. E, às vezes, o profissional, ele passa por questões emocionais também, que acabam desmotivando né, e fazendo com que ele fique num cenário que fica acomodado, né? Acomodado com uma forma de trabalhar, sem buscar novas alternativas, sem buscar novas, é... atualizações profissionais mesmo, e aí (...) *ele vai atuar ali sem se preocupar se a criança tá realmente desenvolvendo ou não*, então acho que influencia (trecho da entrevista com Léia, grifo nosso)

Há, portanto, uma consciência de que o trabalho do professor impacta o desenvolvimento dos alunos e de que esse trabalho deve ser consciente e intencional. Essa concepção se aproxima da proposta pela pedagogia histórico-crítica, para a qual “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2015, p. 287).

Amanda responde à mesma questão, por sua vez, trazendo uma concepção do trabalho docente como fonte de realização pessoal, com caráter predominantemente afetivo (já dando indícios do sentido que atribui à atividade), mas ao mesmo tempo trazendo a importância da Educação para a humanidade e pontuando seu lugar no tecido social. Para ela, portanto, o trabalho educativo tem o sentido de ensinar conteúdos e valores, por meio de relações e trocas, com o objetivo de promover o desenvolvimento e a evolução do ser humano:

eu não imaginava a proporção do quanto eu iria gostar, assim, a *satisfação* de você ver, *de você estar modificando a vida de alguém* é muito grande. E eu não digo só de ai, ensinar a ler, ensinar a escrever, mas assim, a gente como professor também é pai, também é mãe, também é tio, também é avó, então assim, eu gosto bastante de me relacionar com os meus alunos. Na pandemia tá sendo bem difícil... (...) É fundamental né, (...) Acho que pros seres humanos evoluírem. Acho até bem desvalorizado na nossa sociedade, a gente vê pelo salário do professor, né? O quanto isso é desvalorizado. Mas é fundamental, né, acho que não tem outra palavra que resuma (trecho da entrevista com Amanda, grifos nossos)

Ainda sobre o significado do trabalho educativo, Anne apresenta uma visão da educação como o acesso e internalização da cultura, defendendo a formação humana sem distinção de classes sociais. Anne também exemplifica de que forma isso deveria ocorrer, enfatizando a importância de compreender os conteúdos atrelados à vida concreta dos seres humanos. Vejamos:

quando a gente fala de educação, eu penso que é no todo e não só em uma classe, ou... eu acho que todos têm, precisam ter o direito de aprender igual, indiferente da classe social, da família. Eu sei que isso é quase impossível, também podemos falar sobre o assunto, mas assim, eu vejo que a educação é o aprender, mas um aprender no todo e meio que... como que eu posso explicar isso? Eu sempre vi que que todos deveriam aprender as mesmas coisas. Eu não acho assim, 'ai porque tal região...', não, eu acho, assim, que todos tinham, não que aprender tudo engessado, mas aprender, sim! Porque eu vejo que nós somos... muita diferença de classe, muita diferença de aprendizado, muita diferença de... assim, não conteúdo, porque você vai ali, tem conteúdo, mas assim, o que que é o aprender mesmo? Então, para mim, educação entra nisso, entra num aprender de uma forma, é... como que... não é concreto aqui, a palavra, hoje eu não... Não estou muito boa de palavras... é assim, é aprender, é integral? Internalizar, é... não é solto para mim, a educação, não é conteúdo e eu tenho dificuldade com isso, porque quando eu preciso pegar e trabalhar algo, podemos dizer bem, bem prático. (...) num sei se é necessário ficar repetindo a escrita dos números, é... do sistema monetário, mas é preciso entender por que que é utilizado, onde e como, e isso meio que falha no processo, porque a gente trabalha muito conteúdo, então você dá uma pergunta e eles respondem. Mas, é... eu não vejo esse mesmo aprendizado em todos, assim como... eu sempre questioneei, isso! O país inteiro está vendo a mesma coisa? É... todos os alunos estão aprendendo o mesmo? (trecho da entrevista com Anne)

Podemos considerar que, de acordo com a professora Anne, a educação tem como objetivo a internalização da cultura, que é uma “produção supraindividual a ser compartilhada entre os homens e transmitida às novas gerações” (Martins, 2020, p. 17) por meio do ensino. A professora afirma que é fundamental valorizar o papel de cada um na sociedade, e que a compreensão de como o mundo funciona, em especial o mundo humano, e um desejo de transformar a realidade coletivamente, é a verdadeira cultura que deve ser passada para os alunos:

Nós não temos hoje um estudo que garanta um bom salário nem um bom emprego. Então o estudo, educação, aprendizado, para mim, é o que tem com você. Você não perde isso. Então quando eu sempre falo, quando eu... sempre, eu, sempre falo assim, nossa, como eu sou grata, inclusive quando o menino fez aqui esses dias, eu falei para ele, muito obrigada. Porque o teu emprego, teu trabalho, para mim é muito importante que é o roçar, a minha... o meu terreno. Eu não consigo fazer isso, enquanto eu valorizo uma pessoa que faz isso (...) porque realmente é maravilhoso você poder é ter a cultura do aprendizado, né? Ter a cultura mesmo. Isso é... eu, eu se eu pudesse, eu passaria cultura que eu tive como uma pessoa simples e humilde. Nós não tínhamos condições financeiras, não tínhamos dinheiro, não tínhamos as coisas, mas a cultura, a minha família conseguiu passar para mim e se eu pudesse passar isso, eu acho que eu tirava de mim e passava para eles. Então sempre falo, sempre falo da valorização de todos os trabalhos de todo... Da cultura, do querer sonhar, do querer fazer diferente, eu sempre falo sempre quando eu tenho oportunidade, isso entra um pouco no ensino-aprendizado, quando eu digo do todo, que eu vou fazendo essa ligação e vou puxando o que a gente já trabalhou e volto naquele assunto para não ficar só o conteúdo por conteúdo, porque para mim isso não gera o aprendizado (trecho da entrevista com Anne)

Tendo em vista os objetivos do trabalho educativo, pode-se pensar em como eles serão atingidos. Por isso, outro ponto que aparece na fala de Léia, Anne e Amanda é a mediação, enquanto parte do papel dos professores e professoras, embora não necessariamente utilizem essa palavra. Vemos, atribuído ao trabalho do professor, o papel que a pessoa mais experiente desempenha para o desenvolvimento dos indivíduos. Vigotski “destacou o papel da colaboração externa e, igualmente, os benefícios da influência do par mais desenvolvido, mais experiente” (Martins, 2013, p. 288) sobre o menos experiente, e isso é visto nas falas das três professoras, embora com conotações singulares:

eu acho que a mediação, do meu ponto de vista, é primeiramente você estar disposto a ouvir, né? Eu acho que é o primeiro passo pra você tentar mediar alguma coisa e eu tento muito praticar isso, né? Eu escuto bastante as pessoas, é... Eu deixo a pessoa explicar o seu ponto de vista e aí eu faço a mediação, no sentido, sempre, a minha forma de trabalho é *sempre trabalhar junto*, né? Então essa mediação é no sentido de *trazer coisas* pra pessoa. (...) No meu ponto de vista a mediação é isso. Primeiro ouvir, depois abraçar e trabalhar junto. (trecho da entrevista com Leia, grifos nossos)

Na minha visão, o *meu conhecimento de adulto formado*, que estudei para isso, conforme a idade, o ano que eu estou, conforme a escola e a turma e tudo. Mas é o *passar o conhecimento, mas não um conhecimento solto*, né? De eu estar lá, e precisar passar o que eu sei, mas *um conhecimento no total*, como eu disse no social, no emocional, eu creio que isso tudo está junto, não é só papel da família ensinar as palavras mágicas (riso), mas também é do professor e é um trabalho junto, mesmo, em equipe (trecho da entrevista com Anne, grifos nossos)

O professor, ele tem também um trabalho de mediador, né, dentro das aulas. Mas eu acho que é muito mais do que mediar, entendeu, (...)? Na minha concepção, eu acho que é muito mais, não é só questão de conduzir, é questão de ver a necessidade daquele estudante, tentar *atingir essa necessidade*, e aquilo que eu te falei, a gente sempre se surpreende e aprende, né? Então assim pra mim ainda é *mais a troca do que a mediação* em si. (...) Porque ele fala da mediação do conteúdo com o estudante, mas eu não concordo muito. (...) Na faculdade eu lembro de ter visto isso, sobre mediação do conteúdo (trecho da entrevista com Amanda)

O fato de todas as professoras terem abordado o tema da mediação em suas falas enfatiza a educação como relação interpessoal. A professora Anne, por exemplo, afirma que “é os dois, é o professor e o aluno juntos. Não, não tem como diferenciar isso. É preciso ter as duas partes”. Mas de que forma cada uma delas irá realizar essas mediações? Para compreender a organização da atividade docente de cada participante, podemos articular o embasamento teórico apropriado pelas professoras à sua prática.

A história de vida de cada professora, com seus elementos subjetivos, bem como a apropriação que trazem das teorias e ideários pedagógicos e a sua própria ação no mundo, contribuem para formar o sentido da atividade docente, ou seja, a forma singular e parcial do significado social dessa atividade para cada uma delas (Leontiev, 2021). O sentido pessoal das professoras norteará a organização da atividade docente por meio das ações que a compõem, bem como o modo como cada uma considera que alcançará o produto que idealiza para seu trabalho. Por meio dos motivos da atividade e suas relações com o sentido, é possível identificar o que leva o professor a agir. No intuito de investigar os motivos da atividade docente das professoras, na segunda entrevista com cada uma, perguntamos o que as motivava, bem como o que consideravam como obstáculos à concretização de seus objetivos idealizados, ainda antes do período de pandemia. Dessa forma, foi possível estabelecer um panorama de como a atividade era realizada anteriormente, para depois identificar as transformações sofridas por ela após a suspensão das aulas presenciais.

Na fala de Amanda, percebe-se o foco nas trocas, trazendo para o mesmo plano o professor e o estudante, possivelmente fruto do embasamento construtivista adotado pela professora. Ao mesmo tempo, ela dá importância a identificar as necessidades dos estudantes e agir no sentido de atingi-las. Quando indagada acerca de seu embasamento teórico, cita Piaget, Paulo Freire, Rubem Alves e Maria Montessori. Ou seja, devido à forma com que a professora considera que a

aprendizagem ocorre, realiza sua prática, segundo ela, com a proposição de problemas a serem solucionados pelos estudantes. Amanda também incorpora as ações afetivas de cuidado ao papel do professor, que afirma serem heranças de sua experiência na Educação Infantil. A professora discorre sobre os elementos motivadores da atividade docente, colocando como principais as características subjetivas, em especial “a paixão pelos estudantes para que eles sejam pessoas melhores no futuro” (trecho da entrevista com Amanda), além do salário e do *feedback* que recebe, ora da gestão, no sentido de reforçar que o trabalho está sendo bem feito, ora ao verificar que um aluno que não sabia ler no início do ano conseguiu dominar a leitura e a escrita ao final do ano letivo, ou seja, houve desenvolvimento. Temos como motivos significativos para a atividade de Amanda, portanto, as relações interpessoais e afetivas, a realização pessoal e o desenvolvimento de seus estudantes.

Léia, por sua vez, ainda que também tenha declarado adotar o referencial piagetiano e as metodologias ativas, citando Piaget, mas também Vigotski e Papert, reconhece o lugar da pessoa que estudou mais, ou seja, que se profissionalizou, como aquele que deve “trazer coisas” para os alunos, tendo como sentido mediar a aprendizagem dos conteúdos científicos. A professora problematiza a quantidade de ações que não considera serem papel da escola, mas que precisam ser supridas, denotando ter consciência acerca de motivos que não contribuem para o sentido pessoal de sua atividade. Para Léia, o sentido de ser professora aponta para o atingimento de seu objetivo final, o ensino. Sabe-se que as condições materiais e objetivas da escola também contribuem para a organização da atividade docente, seja o tempo destinado ao planejamento das aulas, a disposição das mesas e cadeiras, o tamanho das salas e as questões institucionais. Fatores cotidianos, unidos ao sucateamento da educação pública, contribuem para que a apropriação dos conceitos científicos pelos estudantes fique em segundo plano (Pessoa, 2018), mesmo antes do contexto de pandemia:

“Muitas vezes a gente acaba tendo que fazer o papel bem básico mesmo, ainda mais na nossa escola, por ser integral, eu já passei por situação ali de criança que não sabia utilizar os talheres, daí a gente tem que fazer esse papel mesmo dessa educação assim de respeito, de regras de convivência, de... E aí às vezes acaba impactando demais no nosso papel profissional que é o de tar trabalhando ali os conteúdos, né? (Léia)

Por fim, no caso da professora Anne, a mediação a ser realizada está bastante voltada para a compreensão da realidade, aproximando-a da pedagogia de embasamento histórico-crítico, embora ela afirme não saber citar os autores. Ela e traz alguns exemplos da prática social como ponto de partida e de chegada do processo educativo (como quando afirma ser importante ensinar onde e como se utiliza o sistema monetário), tendo sempre como horizonte o conhecimento mais complexo. Podemos pensar, portanto, que o sentido da atividade docente para Anne consiste em realizar, por meio de uma relação interpessoal, a mediação entre os estudantes e a cultura, de modo a ampliar a visão de mundo dos indivíduos.

O QUADRO 3 apresenta uma síntese acerca do significado do trabalho docente conforme trazido pelas professoras, bem como o referencial teórico mais utilizado pelas participantes e seus principais motivos para a atividade docente.

QUADRO 3 – Significado do trabalho docente, referencial teórico e principais motivos para a atividade das participantes da pesquisa

Nome escolhido	Significado do trabalho docente	Referencial teórico citado	Principais motivos para a atividade
Amanda	Trocas subjetivas que atendem as necessidades dos estudantes; responsável pela evolução da sociedade e por promover desenvolvimento.	Piaget, Rubem Alves, Paulo Freire, Maria Montessori	Realização pessoal; Paixão pelos estudantes; o salário; o feedback que recebe da gestão; verificar que atingiu seu objetivo
Anne	Mediação com os estudantes para compreensão da realidade e acesso à cultura; formação humana sem distinção entre classes sociais	Não cita autores, mas lembra de Vigotski e Saviani	Ampliar a visão de mundo dos estudantes; o principal é o aprendizado, não a nota
Léia	Conexão entre as pessoas que resulta em aprendizagem e tem como produto o desenvolvimento; mediação entre os estudantes e os conhecimentos científicos	Referencial piagetiano, cita também Papert e Vigotski	Atingir seu objetivo: o ensino, de forma profissional e ética.

FONTE: A autora (2022)

Conhecendo alguns aspectos das histórias de vida das professoras e do início de suas trajetórias como docentes, e tendo apresentado as concepções que as professoras constituíram acerca do propósito da educação e do sentido da atividade docente para elas, torna-se possível investigar de que forma puderam realizar essa atividade durante a pandemia. As entrevistas prosseguiram de maneira bastante fluida e, na discussão sobre o que acreditavam ser o processo e o produto ideal do trabalho

das professoras, logo foram surgindo questões relacionadas à atividade docente no período pandêmico. Apresentamos, por fim, uma análise dos relatos das participantes sobre as medidas tomadas pelo poder público e de que forma foi realizada a atividade docente no período estudado, identificando os impactos subjetivos e objetivos da pandemia sobre essa atividade.

5.4 OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA ATIVIDADE DOCENTE

As determinações da atividade docente, como vimos, envolvem tanto os aspectos objetivos como os subjetivos, que estão articulados e determinam também uns aos outros. Ou seja, desde os recursos materiais, espaço e tempo para realização das ações, políticas públicas, até as relações institucionais, os motivos e o sentido da atividade, as ações que a compõem, etc, todos esses aspectos podem ser compreendidos em suas diferentes relações. Para a apresentação da análise dos dados coletados, utilizamos algumas categorias principais, articulando os impactos da pandemia na atividade docente conforme relatados pelas professoras à fundamentação teórica utilizada.

5.4.1 Implementação do “ensino” remoto

O primeiro impacto da pandemia sobre a atividade docente é de ordem das políticas públicas: são elas que determinam de que forma será possível desenvolver a atividade, pois orientam e viabilizam as condições objetivas disponíveis. Duas das professoras participantes de nossa pesquisa, Anne e Léia, mencionaram que as gestões, tanto a municipal quanto as das unidades escolares, direcionavam e orientavam o trabalho docente em relação à utilização de determinadas metodologias de ensino, por exemplo, ainda que o professor mantivesse um certo grau de autonomia, já no período anterior à pandemia:

Essa questão da gestão, então assim, eu volto a repetir, a gestão tem muito a ver, é gestão tanto, tanto da parte, é... do governo do município, tanto quanto da escola. É, depende muito de como é direcionado o trabalho, então tem a liberdade, óbvio. Tem a tua metodologia. Tem tudo isso. Mas tem muito a ver com o trabalho que o município apresenta no momento, não é? Então nós temos as gestões. E temos as mudanças das secretárias, dos secretários, nós temos o acompanhamento do diretor, que também segue uma orientação, então é bem complicado (trecho da entrevista com Anne)

a questão do ensino-aprendizagem também perpassa como que a escola se identifica. Apesar de que cada professor tem a sua forma de trabalhar, eu acho que quando a escola não se percebe enquanto conjunto isso se perde bastante. E aí quando a gente vai conversar com os colegas, não tem consenso, então a gente mesmo não consegue se entender do que é esse processo. (trecho da entrevista com Léia)

Nesse sentido, Léia e Anne também questionam o processo de escolha dos conteúdos que devem ser trabalhados, citando as políticas públicas que determinam as referências que devem ser utilizadas pelas escolas.

A Base Nacional Comum que a gente tem ali como referência, daí a nossa mantenedora aqui que é a prefeitura, né, delega essa função pra um grupo específico de pessoas que é o departamento da educação, esse departamento repassa na grade curricular esses conteúdos, mas a gente tem aquele ditado que a gente brinca que fechou a porta, quem manda é a professora, né? (Riso) (trecho da entrevista com Léia)

Para a BNCC, foi nos jogado algumas coisas assim: ‘ah, façam’. Mas aí quando, o que eu estava fazendo né? E, ‘finalmente’, eu pensei isso, poxa, mas aquela vez, a gente, isso, não, não deu a ideia, a gente só organizou os conteúdos. A gente não colocou os conteúdos ou a gente não podia tirar! ‘Vamos tirar tudo isso?’ ‘Não. Vocês não podem tirar.’ Até porque se deixar, também, vai ficar vazio, não é? (riso) Não, não é bem assim, somente. É claro que a gente precisa de pesquisadores, estudiosos, eu não estou também negando isso, mas não, não é chamado. O que que você acha? Que vocês acham? Como vamos mudar? (trecho da entrevista com Anne)

Os trechos acima permitem afirmar que, em relação à implementação de políticas educacionais, enquanto o professor é o agente que de fato irá realizar esse processo, a categoria raramente participa do planejamento e da decisão dessas mesmas políticas (Souza, 2010). As propostas aparecem como uma imposição, em vez de serem parte de um processo coletivo democrático. Essa hierarquia verticalizada mantém os profissionais da educação no escuro, ignorando os fatores determinantes de sua própria prática, ou seja, alienando-os e causando descontentamento. Essas falas, relacionadas ao direcionamento metodológico por parte das instituições e à pouca participação de professores no processo de escolha de conteúdos, remete ao controle indireto do processo de trabalho docente por parte dos gestores, conforme visto em Basso (1998). Quando Léia fala que “fechou a porta, quem manda é a professora”, explicita que ainda há alguma possibilidade de autonomia em sua prática. No entanto, não basta um professor, individualmente, ter essa atitude: ela deve ser coletivizada e discutida. A mesma postura de imposição de

ações por parte das gestões será vista com as medidas tomadas durante o período de pandemia.

A suspensão das aulas presenciais, instituída devido à pandemia da COVID-19, acarretou a necessidade de elaboração de estratégias alternativas para a manutenção do calendário escolar, uma vez que o mesmo não foi cancelado ou suspenso na educação básica. Devido às particularidades regionais, cada localidade teve a possibilidade de adotar medidas específicas, ainda que dentro das recomendações feitas pelo governo e por entidades coletivas, como o CNE. Ainda assim, foi possível observar alguns padrões nas medidas tomadas pelo poder público. Um exemplo é a utilização de atividades impressas, adotada por 94,1% das redes municipais brasileiras, e a disponibilização de vídeos e outros recursos virtuais, apontada por 74,2% dos municípios (Inep, 2021).

Embora as redes públicas de atuação das participantes de nossa pesquisa tenham afirmado, no questionário do Inep, que realizaram reuniões virtuais para planejar e monitorar as atividades, o primeiro aspecto a ser considerado sobre a instituição do “ensino” remoto é o de que os professores e professoras não foram envolvidos nas discussões e decisões sobre as possibilidades e alternativas para viabilizar a suspensão das aulas presenciais. Ou seja, ainda que tenha havido diálogo com os professores e professoras, este foi no sentido de viabilizar as estratégias já escolhidas e não para dar voz e pensar coletivamente as próprias estratégias, o que reforça a verticalidade das relações hierárquicas escolares, conforme analisado por Souza (2010).

As professoras entrevistadas afirmam que as medidas, em Curitiba, não foram revistas com o tempo: decidiu-se adotar uma série de estratégias, que prosseguiram durante grande parte dos anos de 2020 e 2021, com poucas alterações, mesmo diante das necessidades identificadas pelos professores e professoras frente à forma com que o “ensino” remoto foi desenvolvido. A maioria das mudanças foram feitas pelos próprios profissionais, muitas vezes “por debaixo dos panos”, como veremos posteriormente nas tentativas de nossas participantes em realizar ações que contribuíssem para o sentido de suas atividades. Nos municípios menores, foram feitos alguns ajustes, mas ainda dentro dos modelos já adotados. A professora Léia considera que, em um primeiro momento, a urgência foi compreensível, mas critica a falta de ações posteriores. Amanda, por sua vez, reconhece que as medidas tomadas não são suficientes, mas não consegue pensar o que seria possível em seu lugar. Sua

compreensão é de que o governo fez o que pôde. Já Anne critica o fato de que houve preocupação com o acesso dos estudantes aos recursos para decidir quais utilizar, mas não viu a mesma preocupação com o acesso de professores. Isso vai ao encontro do que afirmam Insfran et al. (2020), para quem o “ensino” remoto é de caráter excludente, e a introdução desse modelo ocorreu sem diálogo ou “respeito às condições sociais, materiais, tecnológicas, logísticas, emocionais e físicas de professores, alunos e famílias” (p. 178):

Hoje, o que tá mais em voga é a questão de que as crianças, muitas delas não têm acesso à internet. E aí a mantenedora não colocou possibilidades de abranger a isso, né? Eles colocaram uma possibilidade, que é a videoaula, e pararam por aí, ao meu ponto de vista eles pararam por aí, eles acharam que essa seria uma boa possibilidade e parou-se por aí. Logo que veio o anúncio de que seria dessa forma, é, o nosso sindicato, né, profissional, é, se posicionou de que isso não seria ainda uma educação pública, porque a educação pública tem que atingir a todos senão não é educação pública, porém, é... eu tive dificuldade de aceitar isso porque mesmo que não esteja atingindo a todos é uma solução. Então em primeiro momento eu não critiquei, até... a mantenedora. Porém, foi passando o tempo e eles viram que poderia ser feito de outra forma e não houve um movimento, né. Se acomodou nisso (trecho da entrevista com Léia)

a prefeitura tentou fazer o melhor no que eles podiam fazer, entendeu? Eu acho que até eles se estruturaram bem rápido, até. Devido a como estourou a pandemia né? Ninguém tinha um planejamento e eles se viraram nos 30 né. (trecho da entrevista com Amanda)

Quando a gente fala em determinação, eles determinaram, eles não viram “você tem um celular bom, professora? Como é a sua internet na sua casa? Ah, professora, você fala na norma culta para você fazer um vídeo corretamente?”, porque quando você está em sala, nessa mesma fala, ali é mais coloquial, você consegue fazer, né? Você, claro que você fala na norma culta, mas assim você tem mais o acesso. Então é assim. É, na realidade eu não lembro.... Falaram assim, “Você tem que gravar vídeo” e foi! (...) não nos foi questionado, não foi, é... compartilhado, não foi feito reunião, não foi nos solicitado, não foi nos... É, foi simplesmente uma ordem “você vão fazer”. (trecho da entrevista com Anne)

A professora Anne, em sua fala, tenta pensar em alternativas que consideraria mais adequadas, e vai ao encontro do que Saviani e Galvão (2021) propõem em seu artigo. Para eles, em relação ao calendário letivo, “o mais sensato seria proceder ao seu cancelamento. Não adianta querer recuperar isso ou aquilo.” (p. 44). No entanto, “medidas qualificadoras da educação em tempos de pandemia não foram tomadas” (idem, ibidem), o que intensifica a necessidade, segundo os autores, da luta pela defesa da educação, mais do que nunca. De acordo com Anne, o “ensino” remoto

é, cobrança, não é aprendido, nós sabemos que não é aprendido. E eu também não sei como faria diferente hoje. Né? Até nós conversamos com algumas pessoas e falamos no sentido que deveríamos de repente ter parado. E nós estudado, como professores, preparado o material, estudado... e de repente nós nos aprofundamos em outras coisas, do que nós temos feito... O material é jogado para os alunos, que não foi um aprendizado (trecho da entrevista com Anne)

Nessa fala, já temos também indício de que Anne considerou não ser possível no modelo remoto atingir o objetivo de sua atividade. Segundo ela, deveriam ter sido propostas outras alternativas, e ter sido aberto espaço para reflexão coletiva. No entanto, sabemos que parar e refletir não foi o que ocorreu, e “o ensino remoto emergencial tornou-se a principal alternativa de instituições educacionais de todos os níveis de ensino, caracterizando-se como uma mudança temporária em circunstâncias de crise” (Rondini et al., 2020, p. 43). Instituído o “ensino” remoto, cabe analisar sua efetivação e viabilização, expressos pela realização da atividade docente.

5.4.2 Impactos no processo de trabalho

A professora Anne relatou, como apresentamos no item anterior, que as autoridades consideraram as possibilidades de acesso dos estudantes às tecnologias, mas não as possibilidades dos professores e professoras, no momento de decidir quais seriam as atividades remotas a serem desenvolvidas. Dessa forma, a professora precisou utilizar o aparelho celular de seu marido para fazer a gravação dos vídeos solicitados. Conforme Natividade (2020), o uso de recursos próprios dos professores e professoras para o trabalho remoto foi uma constante durante o período de pandemia, o que se constitui como um ponto em que se verifica a precarização do trabalho docente nesse contexto. O salário que esses trabalhadores recebem pelo seu trabalho precisou ser utilizado para a compra de equipamentos eletrônicos e contratação de planos de conexão à internet, uma vez que as gestões, embora tenham determinado qual seriam as ações possíveis para efetivação do trabalho, não disponibilizaram os recursos necessários para tal.

No caso das entrevistas realizadas, também surgiu a falta de suporte para a adaptação das professoras à “nova realidade”, expressão da individualização e da responsabilização do próprio trabalhador pelas mudanças e capacitações necessárias ao trabalho (Antunes, 2009). Para as professoras que já tinham conhecimento de algumas ferramentas tecnológicas, como Léia e Amanda, houve o grande dispêndio

de tempo para auxiliar as colegas que não tinham essa familiaridade, intensificando o próprio trabalho, uma vez que assumiram para si mais responsabilidades que as que já lhe cabiam. Já no caso de Anne, que não dominava as tecnologias com a mesma naturalidade relatada pelas outras duas professoras, a exigência de seu uso, em especial com a gravação de vídeos, foi experienciada com maior estranhamento e resistência. Além disso, diante da necessidade de se apropriar dos conhecimentos necessários para a utilização de tais ferramentas, também foi necessário maior esforço e tempo dedicados ao trabalho. Ou seja, para todas as professoras entrevistadas, independente do quanto já tinham familiaridade com as tecnologias, a substituição das aulas presenciais pela gravação de vídeos e pela utilização de TDIC acarretou na intensificação do trabalho.

Destacamos que, assim como a educação básica não foi pensada para ser executada em modo remoto (Holanda et al., 2021), também o professor não é formado para trabalhar dessa forma. Ou seja, “de um dia para o outro, os professores precisaram transpor conteúdos e adaptar suas aulas presenciais para plataformas *online* com o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), sem preparação para isso, ou com preparação superficial” (Rondini et al., 2020, p. 43). O professor não é jornalista, não é apresentador de televisão e não é editor de vídeos, mas adotou todos esses papéis durante o período pandêmico:

eu sou uma pessoa bem ativa no trabalho. Então teve muitos professores que tiveram muita dificuldade em lidar com o ensino remoto, lidar com a questão de preencher planilha no Excel⁷, e assistir videoaula e fazer relatório e parecia que o povo tava sei lá no tempo do êpa, assim. E aí eu resolvi ajudar esses professores. (...) E as pedagogas que eram da escola tavam tipo não sei aonde, entendeu? Porque ninguém se manifestou em ajudá-las, sabe? Teve até professor que pagou aula de Excel durante a pandemia e o que eu tive de tempo pra ajudar a preencher planilha, gravei um monte de vídeo do meu celular ensinando como é que entrava no *Whats web*⁸, porque tem muita gente que não tinha nem ideia que podia ser feito isso (trecho da entrevista com Amanda)

⁷ Programa de computador, incluso no pacote *Office*, da *Microsoft*, utilizado principalmente para elaborar planilhas eletrônicas.

⁸ *Whatsapp Web*, recurso que permite a visualização e utilização do aplicativo de mensagens instantâneas *Whatsapp* por um navegador da internet, possibilitando o acesso em outros dispositivos que não somente o smartphone.

impactou pra mim demais essa questão de sobrecarga de trabalho. Porque eu precisei ter uma função que era dar apoio às professoras, ensinar muitas coisas tecnológicas porque pra mim é uma coisa que eu tenho facilidade e muitos não tinham, e se depararam com isso, tendo que achar um meio de se adequar a isso, coisas muito básicas, que pra mim são muito básicas que é acessar um *e-mail*, que é abrir uma planilha, enviar algum arquivo, formatar um arquivo... Eu tive que ensinar. Então foi uma sobrecarga mesmo de tempo, que eu dispensei muito tempo pra fazer isso (trecho da entrevista com Léia, grifos nossos)

“Não foi dado material para nós, não foi, não tivemos capacitação, nunca tivemos capacitação de como gravar um vídeo. Teve sim, depois de um certo momento, um dos municípios. Ele falou assim, ‘ó, nós temos aqui uma sala para vocês gravarem. Então vocês podem vir aqui, que a gente vai ajudar a gravar’. Eu marquei e agendei um horário, mas na semana que eu tinha que gravar aumentou os casos no município e eles cancelaram a minha ida para gravar. Era só eu e a pessoa que estava lá gravando, mas eu não pude ir. (...) ah, detalhe, não foi utilizado a sala porque ninguém se sentiu à vontade de ir até lá... não, porque para você gravar com alguém te olhando você tem que ter uma cumplicidade com quem vai gravar você, e nós não temos isso com uma... *nós não somos jornalistas*. Nós não somos... não é? E a gente não se sente bem com outra pessoa gravando a gente. A gente se sente bem, se você for na minha sala, e eu vou dar aula normal, mas se você for, né? Vamos fazer uma entrevista, eu já vou ficar diferente filmando... No sentido, é muito, muito louco. Isso é muito diferente. Então isso eu senti, eu senti, eu não tinha um material e não tenho. Quando eu gravo hoje eu pego o *celular do marido*. Eu não sei editar vídeos e eu, desculpa assim, eu não quero aprender porque é uma coisa que eu não gosto. Então eu não quero! Eu acho que *eu tenho direito a não querer isso pra mim*. E daí? Também, eu tenho que fazer, então eu faço porque *eu também tenho uma ética no trabalho em que eu tenho que fazer isso*. Eu acho assim, que eu vejo que é necessário, a gente precisa se inovar, eu preciso estudar, preciso melhorar, então isso também não me neguei, porque eu sei que a gente precisa. A gente precisa inovar, não é essa também a questão. A questão é que realmente a gente não consegue, não consegue ser uma *super profe*, não assim, né? Então, foi mais ou menos assim.” (trecho da entrevista com Anne, grifos nossos)

A imagem de “super profe” representa, na fala de Anne, o que foi demandado dessas profissionais durante a pandemia. Com a inserção de várias novas ações na estrutura da atividade docente, as transformações foram rápidas, em grande quantidade e intensidade. Além da demanda pela apropriação do uso de novas tecnologias, também surgiu a questão do tempo de trabalho e da invasão do espaço domiciliar pelas questões da escola. A professora Anne menciona o desafio de

pegar o material, escrever sozinha, né? No teu local de trabalho, que é a tua casa também! Ter que escrever um relatório e buscar na escola o material, escrever e fazer. Até dava para fazer na escola também, né, mas a gente tinha essa questão [do uso do tempo]. (trecho da entrevista com Anne)

As professoras que entrevistamos afirmaram ter sentido dificuldade com a organização do tempo de trabalho, principalmente devido à quantidade de tarefas

diferentes que deveriam fazer, mas também considerando as necessidades dos alunos e das famílias:

Da minha parte, eu penso assim, se eu estou com problema na pandemia? Os outros também estão. Se já na sala de aula era difícil, imagina para um pai que trabalha o dia inteiro, uma mãe, os pais né, a família, indiferente de quem... trabalha o dia inteiro, quando que ele vai pegar essa apostila e quando que ele vai me mandar mensagem? Se eu, como professora, esqueço das coisas e não lembro no dia em horário comercial, como é que ele vai fazer? “Ah, espera de chegar 8:00 da manhã para eu te mandar uma mensagem”? (...) Mas eu respondo, eu respondo às famílias fora do meu horário de trabalho, porque eu creio que se eu escolhi essa profissão é para isso, agora eu repito: Não acho que isso seja certo nem errado. É o momento. E eu também falo, e eu não sei se eu vou fazer, que assim que possível, que falarem “ó, vocês não vão mais atender *on-line*”, eu acho que eu vou trocar o meu número do celular, não porque eu não amo as famílias, (...) eu estou com medo de ficar com esses contatos e eu não deixar, porque eu não consigo mais dividir escola, família, trabalho, eu já confundi tudo isso na minha vida, e eu estou ficando doente com isso. (trecho da entrevista com Anne)

meu noivo, ele falou pra mim “meu, cê tem que determinar um tempo de trabalho, porque você tá se desgastando muito, você tá trabalhando tipo das 8 da noite à meia-noite, não dá pra ser assim”. Né, então eu passei a ignorar as mensagens que vinham depois das 6 e só respondia no dia seguinte, assim. Tinha uma vez ou outra que eu respondia porque não me aguentava, mas no início foi bem complicadinho assim, tipo, ajustar essas questões de horário, sabe? (trecho da entrevista com Amanda)

Em um dos municípios onde Anne trabalhava, durante um certo tempo foram adotadas como estratégias as aulas da televisão, às quais as professoras deveriam assistir e utilizar para elaborar atividades para os estudantes. A professora relatou que precisava pular alguns minutos das gravações para ter tempo hábil de planejar as atividades. O tempo disponível para realização da atividade docente consiste em uma condição objetiva importante no que diz respeito ao processo de trabalho. Antunes (2009) destaca a diferença entre jornada de trabalho (horas trabalhadas) e tempo de trabalho (o quanto se produz nessas mesmas horas). O autor afirma que, conforme a complexidade e as exigências do trabalho, o tempo de trabalho se intensifica, ou seja, precisa-se fazer mais em menos tempo. Considerando a interação entre os elementos objetivos trazidos pelas professoras, como a possibilidade de contato com as famílias, uma vez que os familiares dos estudantes também trabalham durante o dia; além da falta de suporte e capacitação relatada pela professora Anne acerca das tecnologias a serem utilizadas para o desenvolvimento das ações do “ensino” remoto; podemos afirmar que houve uma expansão tanto da jornada de trabalho (sendo o sobretrabalho

não pago), uma vez que as professoras se dedicavam ao exercício profissional após seu horário definido, quanto do tempo de trabalho, pois precisaram condensar diversas novas ações nesse intervalo de tempo. Evidencia-se, portanto, a intensificação do trabalho docente durante o período de suspensão das aulas presenciais, a qual se expressa subjetivamente por meio do cansaço, do sofrimento e do adoecimento relatado repetidamente por Anne ao longo das entrevistas.

Anne também tem consciência da necessidade do aprofundamento do estudo para a atividade docente, mas, de início, não visualiza uma forma de concretizar isso em seu fazer:

quando você está na faculdade, você conhece vários pensadores. Eu me lembro que nós tínhamos tantos pensadores que chegou uma época que eu já não sabia mais quem era quem (...) enquanto eu tava estudando, eu não nego, eu estava sempre muito, me aprofundando mais, né? Até acompanhava alguns pensamentos, teóricos e hoje não é assim, mesmo fazendo uma pós, EAD, que eu não gosto, mas não é assim, não é. *O dia-a-dia vai atropelando*. E quando a gente pensa e fala sobre isso, eu começo a lembrar, isso mexe, né? Também... O emocional da gente... eu sempre gostei de estudar, sempre, mas não do jeito que está sendo hoje, então, mas eu sempre gostei. Cursos, eu sempre participei. Eu sempre fui uma das primeiras, lá na frente, sempre, nunca, nunca deixei de, de, de, de valorizar uma apresentação, uma palestra. Sempre, sempre, sempre estudei. Só agora, não sei se é o momento, o que que está acontecendo? Não estou conseguindo aproveitar a minha minhas pós, mas assim, eu sempre gostei. Mas isso, conversando assim, falando da [Universidade] Federal, por exemplo, me dá uma saudade do que foi... da história, né? (trecho da entrevista com Anne, grifo nosso)

Embora a professora tenha um interesse genuíno pelo conhecimento, afirma que “o dia-a-dia vai atropelando” a possibilidade de uma atuação mais consciente e intencional, identificando que as condições objetivas também impõem obstáculos ao objetivo de sua atividade. Em relação à reflexão, Silva (2012) nos traz que “o professor não consegue fazer [isso] preso à cotidianidade, pois é necessário sair dela (...), o que nem sempre esse profissional consegue fazer pelas próprias condições para a execução da atividade e das ações” (p. 62). A intensificação do trabalho, associada ao pouco tempo disponível para estudo, muitas vezes sem poder compartilhar com os pares - tanto Anne quanto Léia afirmam sofrer discriminação pelos colegas de trabalho por serem professoras que “estudam e fazem as coisas” -, contribuem para o cenário de fragmentação do saber e da prática docente exposto e analisado por Saviani (2009).

5.4.3 Impactos no sentido da atividade docente

o docente passou a sofrer não só com cobranças institucionais, mas também com o excesso de trabalho, além do que já ocorria antes da pandemia, o que configurou em uma quase completa dissolução das fronteiras entre a vida pessoal e profissional, ocasionando frustração psicológica por não saber se suas práticas de ensino estão surtindo efeito. (Erlacher et al., 2022, p. 99).

Além de conciliar tempo, espaço domiciliar e as tarefas que deveriam executar durante o “ensino” remoto, as professoras também se depararam com as contradições entre o que foi exigido delas e o que acreditavam ser de fato o propósito de seu trabalho. É fundamental, para nossa pesquisa, identificar as ações que passaram a compor a atividade docente durante o período estudado, buscando compreender em que medida foi possível para as professoras entrevistadas realizar o sentido que atribuíam ao trabalho docente. Por isso, perguntamos para as professoras sobre as mudanças na estrutura da atividade docente, bem como suas percepções sobre as ações que a compõem, de modo a identificar as relações entre os elementos da atividade no contexto de pandemia. Neste item, especificamente, nos dedicamos a apresentar os indícios de impactos dessa reestruturação no sentido da atividade.

Quando perguntamos sobre os elementos que motivavam ou não os professores na relação com seu trabalho anteriormente à suspensão das aulas presenciais, Léia identificou algumas condições objetivas e subjetivas que podem interferir no psiquismo do professor e em sua atividade. Chamamos atenção, também, para o fato de que, mesmo sendo indagada sobre a motivação, Léia responde primeiro sobre o que *desmotiva* um professor:

Ah, esses são os clássicos, né? Os fatores clássicos que desmotivam a gente. Em primeiro lugar acho que é a falta de *reconhecimento* que a gente tem pelo nosso trabalho, isso falando em contexto político, né? Muitas vezes a gente se vê aí levado de uma certa forma que a gente *não se sente participante dessa sociedade*, né, enquanto profissional da educação, dizendo. Porque parece que a gente tá na escola só pra cumprir tabela, né? Então aí qual que é a *função do professor*? Qual que é a *função da escola*? A gente não se sente motivado nesse *contexto político*. Outra questão é a questão *financeira* mesmo, né? Porque aí se você não se sente valorizado no seu papel profissional e se você não se sente valorizado, muito menos ainda no seu, na sua questão financeira, isso vai né, desmotivando esse professor. E outra questão também é de estar desmotivado, aí é uma questão mais pessoal mesmo, de estar desmotivado com o que recebe assim, de *expectativa* mesmo. Talvez ele tenha se formado com uma expectativa e por tar ali trabalhando há alguns anos e vendo esse *sistema precarizado*, ele acaba sendo invadido por essa questão emocional que até extrapola a questão política. (...) É, porque aí a gente ainda tem muito essa questão de, de... de o professor por *vocação*, né? Que o professor vai se tornar professor porque ele gosta de ensinar, ele gosta de pessoas, ele tem vocação. E isso realmente impulsiona muito o professor, eu acho que tem mesmo isso, porque né, afinal de contas se você escolhe uma profissão que você vai atuar pro resto da vida, então tem que ter vocação mesmo! Só que isso, também, ele não se sustenta, *a partir do momento que você tem a vocação mas que você encontra um cenário que não te projeta isso*, né? Que não te valoriza isso. Que é uma *escola precarizada, falta de suporte material, falta de suporte político, né, de políticas de educação, falta de suporte financeiro*. Então aquilo ali vai desmotivando de tal forma que extrapola a questão política, extrapola a questão financeira, e entra na questão emocional, né? Talvez seja esse um dos motivos aí que a gente tem tanto profissional né, com problemas aí questão, problemas psicológicos, né? (trecho da entrevista com Léia, grifo nosso)

Léia demonstra ter consciência de grande parte dos determinantes do trabalho docente, bem como dos obstáculos da escola em cumprir sua função social e das (im)possibilidades de compartilhar socialmente o sentido de sua atividade. Retomando as palavras da professora, quando não se realiza o que acredita ser a função do professor, ele trabalha “só pra cumprir tabela”, ou seja, o propósito não é atingido, ficando em primeiro plano apenas os motivos-estímulo, como o salário, e empobrecendo o sentido da atividade.

Nessa linha, surgem questionamentos por parte das professoras entrevistadas sobre as novas ações impostas, cujos objetivos são dissociados dos motivos que dão sentido à atividade docente. Há um aumento na burocracia, com o preenchimento de diversos documentos que as professoras afirmam não ter qualquer relação com o propósito do trabalho docente, como, por exemplo, registrar as videoaulas da televisão, “provando” que assistiram a elas. Surge um sentimento de impotência e estranhamento, uma vez que as condições objetivas impedem a

realização de ações que realmente contribuam para o enriquecimento e a realização do sentido pessoal da atividade:

Ser professor durante a pandemia tem me frustrado bastante. Porque a gente se sente muito de mãos amarradas. A gente gostaria de estar fazendo mais, e daí em função disso até somos criticadas, né? Mas eu, enquanto pessoal, pessoal, pessoalmente e profissionalmente, a minha visão de profissional professor, *precisaria estar fazendo mais*. E aí a gente é cerceado por uma série de questões. (trecho da entrevista com Léia, grifo nosso)

essa parte de registro de aula, *é uma questão de carga horária pra dizer que a gente tá trabalhando(...)*! Não tem outro meio, entendeu? Porque assim, o que as professoras tão dando de aula eu sei dar também! Não é nenhuma novidade pra mim, sabe? (trecho da entrevista com Amanda, grifo nosso)

na realidade é complexo, porque antes também já, porque *a cobrança de ter um relatório para provarmos para o governo*. E isso é uma solicitação de parece-me que do governo, do núcleo, digamos assim, de educação que é preciso *comprovar que nós estamos trabalhando*. Então nós precisamos escrever que o aluno fez ou não fez. Nós precisamos cobrar da família que entregue o material. Nós precisamos falar com o conselho tutelar que a família não está fazendo. Nós precisamos *cobrar, cobrar, cobrar, cobrar, cobrar, cobrar, cobrar!* (riso) Uma coisa que na realidade é difícil, né? É complexo. (trecho da entrevista com Anne, grifos nossos)

No caso específico de Amanda, houve uma determinação geral em sua escola de que os professores e professoras não poderiam interagir diretamente com os alunos, o que foi possível apenas posteriormente. Lembramos que as relações interpessoais, e em especial as trocas, foram relatados como parte importante do sentido da atividade docente para essa professora. Segundo ela, foi necessário assistir as videoaulas, fazer um registro sobre elas e elaborar as atividades com base no conteúdo ministrado, assim como no município de atuação de Anne. A professora menciona que preferia ter contato com as famílias para orientá-las sobre a realização das atividades ou tirar dúvidas, por exemplo, e que isso seria mais produtivo do ponto de vista educativo, ou seja, seria uma ação que contribuiria mais para o sentido de sua atividade. Sobre o atendimento das famílias e a validade de registrar as videoaulas, Amanda relata: “Pra mim ia ser muito mais válido fazer reunião com pai, que fosse 3 horas, uma família por dia, duas famílias por dia, pra eu registrar essa planilha, que ficar registrando videoaula!” (trecho da entrevista com Amanda). Identificamos, portanto, que as ações aqui apresentadas são consideradas como sem sentido pelas professoras, e, para realiza-las, contam apenas com o motivo-estímulo

de cumprir com suas obrigações. Outras transformações na estrutura da atividade durante esse período apontaram na mesma direção, como veremos a seguir.

5.4.4 Impactos sobre as ações pedagógicas

Compreender a percepção das professoras entrevistadas acerca da efetividade pedagógica das atividades desenvolvidas durante o período de “ensino” remoto também tem relação intrínseca com o sentido da atividade, uma vez que é por meio das atividades pedagógicas e dos processos de avaliação que as professoras poderão ter a confirmação ou não do atingimento de seus objetivos, ou seja, da realização dos motivos da atividade docente. Afirmamos isso, em especial, após a constatação de que o sentido da atividade docente, para as três professoras entrevistadas, sinaliza contemplar o desenvolvimento dos estudantes como um de seus elementos.

Em relação ao período pandêmico, todas as professoras entrevistadas afirmam que o formato da videoaula – sejam as aulas disponibilizadas pela televisão que deveriam registrar, sejam os vídeos curtos gravados por elas mesmas e por suas colegas – não contempla o que consideram ser realmente necessário ao processo de aprendizagem de uma criança da faixa etária com que atuavam. Como discute Saviani (2015), é nos primeiros anos do ensino fundamental que os estudantes devem se apropriar dos instrumentos básicos de acesso ao saber científico: leitura, escrita e conceitos iniciais das ciências naturais e humanas, e isso requer um certo grau de repetição para que se consolide. No entanto, de acordo com professoras, as videoaulas disponibilizadas condensam muito conteúdo, e, em alguns casos, são longas e cansativas. Léia e Amanda consideram que o conteúdo das videoaulas jamais seria possível de ser trabalhado em sala de aula no mesmo intervalo de tempo. Amanda reforça o quanto é cansativo ficar em frente à televisão fazendo um esforço intelectual, muitas vezes sem a mediação do adulto. E Anne problematiza, também, as aulas mais curtas:

a aula delas de 40 minutos, a gente brinca, nossa, quantas coisas elas conseguem fazer em 40 minutos, que a gente jamais conseguiria fazer na escola, porque ali a gente tem toda uma outra questão que tá junto né? E o delas flui porque *elas não têm aluno ali, né?* (riso). Então elas tão conseguindo dar conta ali na videoaula, de passar, e a gente que tá com a criança lá, a gente vê que *não é só o passar né?* Precisa de uma atenção ali... (trecho da entrevista com Léia, grifos nossos)

não gostei, porque é a minha turma, eu queria tar dando aula do meu jeito, tem muito, igual, os conteúdos do primeiro ano que a gente tem que acompanhar as videoaulas também e fazer relatórios, é, eles tão correndo muito com o conteúdo, e eles são muito pequenininhos, eles vieram do pré, eles não têm alfabetização, eles não... sabe? Eu vejo assim que o conteúdo tá sendo muito corrido, então eu acho que essas crianças vão tar com uma defasagem bem grande quando a gente retornar pra escola, e isso já é bem esperado, assim. (...) por mais que eles se esforcem, igual eu te falei, as aulas tão boas, só que se pro adulto já é difícil, igual, a gente viu um curso sobre autismo de 3 horas e meia. Chegou uma hora que eu tava super cansada, não que o assunto não tivesse bom, mas eu tava estafada já, e a gente é adulta, imagina pra eles, que tem 5 anos, 6 anos, ficar preso num computador o dia inteiro, ou numa tela de celular, que tem muita criança que não tem computador! (trecho da entrevista com Amanda)

O jeito que a gente se prepara para gravar um vídeo menor. É muito diferente do que você está preparando uma aula, uma explicação, vamos dizer assim, você fica 10, 15 minutos falando, talvez gravando, nem seria legal de ouvir realmente... porque... e outra coisa é isso que eu queria dizer. Quando eu, eu, professora, vejo o vídeo, eu começo a ficar cansada de assistir o vídeo e deu um minuto, imagina a criança? (trecho da entrevista com Anne)

De acordo com nosso entendimento, as aulas no formato remoto pressupõem como seu destinatário, erroneamente, um aluno abstrato que, independentemente da idade, absorverá alguma coisa dos vídeos ou atividades impressas e saberá o que fazer com isso. Ora, se o destinatário está massificado, abstraído, está empobrecido. Sabemos que a forma de disponibilização dos conteúdos também depende do destinatário e das condições objetivas disponíveis, mas “as formas ficam muito restritas quando estamos diante de um modelo em que a aula virtual – atividade síncrona –, que se desdobra em atividades assíncronas, oferece pouca (ou nenhuma) alternativa ao trabalho pedagógico.” (Saviani e Galvão, 2021, p. 41). Nesse sentido, o professor torna-se um acessório, uma vez que sua tarefa não é mais a de mediação entre aluno e o conhecimento, mas sim meramente acompanhar o processo e avaliá-lo. Vemos, pelas falas das professoras, que elas partilham dessa concepção, e, mesmo entre as que afirmaram basear-se em uma concepção construtivista sobre a aprendizagem, verifica-se a importância da presencialidade e da educação enquanto relação interpessoal.

Analisando esse aspecto da transformação da estrutura da atividade docente decorrente da suspensão das aulas presenciais, evidencia-se que as videoaulas, em especial quando não gravadas pelos próprios professores e professoras, como aquelas oferecidas pela prefeitura de Curitiba, são uma expressão do deslocamento da centralidade do papel do par educativo (professores e alunos) no processo de

ensino-aprendizagem, conforme explicitado nos capítulos 2 e 3. A centralidade fica no conteúdo e na avaliação, como ocorre com as medidas e rankings padronizados. Uma vez que as aulas são as mesmas para todas as crianças, e são gravadas, não há interação entre os professores e professoras e seus estudantes, ficando os docentes responsáveis apenas pela elaboração, correção e entrega/devolução de atividades. Mesmo quando as aulas são gravadas pelas/os próprios professores das turmas, há um distanciamento entre o par educativo, sem o movimento orgânico de intervenções e relações interpessoais característico da educação escolar (Saviani e Galvão, 2021). Considerando que o sentido atribuído à atividade por todas as professoras entrevistadas passa pela mediação, esse deslocamento configura-se como mais um obstáculo para o atingimento de seu objetivo.

Ainda em relação à efetividade das videoaulas como recurso educativo, as professoras relataram dificuldade na avaliação da aprendizagem de seus estudantes, uma vez que lhes foi demandado enviar atividades referentes às aulas gravadas e corrigi-las. Todas as participantes de nossa pesquisa elencam como dificuldade não poder saber quanta ajuda os alunos receberam na realização das atividades, o tempo que dispuseram para tal, suas possibilidades de acesso às próprias videoaulas, dentre outros fatores.

a gente manda essa atividade impressa pra casa e retorna. Cê não sabe, se foi ele mesmo que fez, se foi outra pessoa que fez, se alguém deu, ditou a resposta pra ele. É muito complicado trabalhar assim (trecho da entrevista com Léia)

é muito difícil você avaliar um aluno sem até dar rosto pra aquela criança. (...) Só saber o nome e mandar uma atividade, que que acontece, a gente assiste essas videoaulas e elabora uma atividade no papel sobre a videoaula. Pra essa criança levar pra casa, que daí são as atividades complementares, né. Mas você avaliar essa criança somente por esse papel é muito errado (...) E daí você não sabe se a criança fez sozinha, se o pai fez por ela, né? Uma ou outra a gente consegue ver que foi algum adulto que fez, vai pela letra né... (trecho da entrevista com Amanda)

Então isso é uma coisa interessante da pandemia. Que teve todo o processo de aprendizado em “ah, grava vídeo, ah, faz um material escrito para casa, para a pandemia”, mas a avaliação não mudou nesse tempo. A avaliação continuou exatamente igual. Igual, igual, igual! A cobrança nossa é a mesma, em trimestre, é as mesmas quantidades de avaliação e a nota... não, não mudou nada. E a gente tinha, então, para material escrito como professora, um relatório por material. Nos 2 municípios, a gente tinha que fazer relatórios. Diferentes, mas enfim, na mesma... não é? Diferentes por serem diferentes, mas era a mesma coisa no sentido de que faz, não faz, produz não produz, entrega, não entrega, tem interação no *whats*, não tem... conversa com a professora, não conversa... (...) olha, igual eu te falei, como eu nunca liguei para a nota assim, eu sempre dei nota para o aluno não no sentido de nota, mas no sentido de aprendizado. É, se fosse para dar nota de aprendizado, realmente a gente, se fosse por, se você for me perguntar assim, ó, vai passar ou não vai por nota? Aí, ficaria complexo avaliar! Né? Você pega o material e vê que é totalmente a letra de um adulto. Você vai avaliar? Beleza! Não tenho problema, está feito, está respondido a nota do que está ali, indiferente de quem fez, vai com nota boa, mas em questão de aprendizado? Aí, aí nós teremos que conversar! Só que o nosso país não funciona assim, né? (...) Em nenhum momento, em nenhum momento eu consegui ver aprendizado, eu consegui sim... Consegui sim ver aquele aluno que tem toda uma cultura de estudo que, que já tinha um conhecimento prévio, que conseguia ler sozinho e acompanhar. (trecho da entrevista com Anne)

A exigência do preenchimento de documentos que relatam o desenvolvimento das crianças também aparece como incoerente para as participantes, pois somente com a análise das atividades enviadas pelos alunos não é possível ter uma compreensão da aprendizagem ou do desenvolvimento dos estudantes. Algo que já era presente nas queixas escolares, em relação às dificuldades de aprendizagem, na pandemia fica evidente: é feito um recorte do aluno, somente a partir de suas produções e com o foco nos resultados esperados. Nesse sentido, também surge uma sensação de distanciamento entre o que está sendo feito e o contexto social que se encontra “lá fora”. A necessidade de manter o vínculo com os alunos fez com que Léia buscasse ter mais conhecimento em relação às famílias e aos contextos dos estudantes, mas isso não é considerado no que é solicitado que os professores e professoras realizem:

O PAP ele é uma ficha de um apoio pedagógico da criança. Então assim você abre o PAP, que é um documento, e aí você registra lá as dificuldades, as potencialidades, tudo isso você tem que fazer. Eu tô com uma mega dificuldade pra poder preencher porque eu não conheço eles! (...) a prefeitura ela tem muita documentação, muita papelada, muita burocracia (trecho da entrevista com Amanda)

a gente tá tentando fazer uma coisa um pouco diferenciada com os estudantes agora em período de pandemia e a gente fica lá nossa, por que que a gente tá fazendo isso, né, por que que vai ser tão diferente, né? Porque daí cai na sociedade e nossa, é tanta coisa, que daí hoje com esse projeto que a gente tá tentando fazer diferente, a gente tá tentando muito mais contato com os pais. E aí a gente vê né, as questões dos pais, e você começa a entender muito mais o aluno. E daí questões assim bem mesmo de jeito específico de ser. Porque às vezes a gente dá uma cobrada lá, “ah, atividade tal, não sei o quê” e daí você sente que o pai também não tá dando aquela atenção, que o pai também não tá dando aquele merecimento que a escola precisa, não tá entendendo o papel real da escola (trecho da entrevista com Léia)

Identificamos, na fala das professoras, que as ações realizadas durante o período de “ensino” remoto, em geral, não concretizaram na realidade o objetivo da atividade, havendo um acúmulo de motivos-estímulo e poucos motivos que contribuíram para o sentido da atividade docente. A insatisfação com as ações aparece constantemente nas entrevistas, e, embora tenham se esforçado para realizar ações que contribuíssem para que continuassem motivadas, isso não impediu o desgaste físico e mental. Amanda relatou ter sofrido uma crise de ansiedade, enquanto Anne afirmou que pensou em pedir demissão, e que não acredita que conseguirá mais trabalhar com turmas em período integral, além de ter apresentado problemas de sono e de concentração durante o período das atividades remotas.

5.4.5 Ações consideradas positivas para o trabalho docente

Tendo verificado que, para as professoras entrevistadas, o atingimento de seus objetivos foi prejudicado com a instituição do “ensino” remoto, analisamos também outras ações que mudaram de formato e suscitaram novas reflexões, e trazemos de que maneiras as professoras buscaram alternativas para atingir o propósito ideal de seu trabalho. As três professoras participantes de nossa pesquisa buscaram contornar as condições disponíveis por outros meios.

Uma ação que sofreu transformações com a suspensão das aulas presenciais foi o conselho de classe, que ocorria trimestralmente e, em geral, tinha como foco discussões sobre o comportamento dos estudantes. A periodicidade se manteve, mas passou para o formato *on-line* e, sem a presença das crianças na escola, ocorreram algumas mudanças importantes acerca de como essas reuniões eram conduzidas:

Esse conselho de classe foi um item interessante a ser visto no período remoto! Porque na escola, a gente nunca conseguia fechar um cronograma que reunisse todos os professores que atendiam as turmas. Ainda mais pela característica da minha escola integral. Então às vezes esse aluno passava por 12 profissionais diferentes. Se for contar bem, não sei se tô errando a conta, mas que eram bastante, eram, porque daí tinha a professora regente da manhã, a professora da educação física da manhã, a professora de arte da manhã, a do ensino religioso da manhã, e aí à tarde tinha a professora que trabalhava matemática, a professora que trabalhava língua, a professora que trabalhava tecnologia, a professora que trabalhava movimento... acho que umas 10 dava! Então quantos, né, profissionais tão tendo o olhar pra essa criança! Mas a gente nunca conseguia reunir todos os professores pra tar discutindo esse conselho. E esse conselho ele acabava ficando muito na questão de, é, no meu ponto de vista, de muitas reclamações da questão comportamental. Ele não era tão proveitoso em relação a estratégias que eram realizadas de aprendizagem, ou mesmo pra sanar essas questões comportamentais, né? (...) No período remoto, por ser trabalho né, de casa, a gente conseguiu fazer um conselho com todos os professores. Uma coisa bem interessante. (...) a gente se deu conta de que a gente poderia né reunir todos os professores ao mesmo tempo, porque isso era possível! Aí as professoras né, regentes, que acompanham os alunos mais tempo, iniciaram o conselho fazendo sua explanação de cada estudante, e os professores extra-classe daí foram complementando né a visão que eles tiveram dos estudantes, e a gente trouxe muito a questão da visão que a gente teve no presencial do estudante, né. Aí no período remoto ainda continua essa questão de entregou a atividade, não entregou a atividade. Mas como tava todo mundo reunido, foi possível lembrar de muitas coisas do presencial desse estudante, então esse foi uma atividade bem rica, desse conselho de classe, que talvez agora a gente não vai conseguir mais repetir no presencial. (trecho da entrevista com Léia)

A professora Léia considerou positiva a possibilidade de maior diálogo entre os profissionais que atendem às mesmas turmas, mas sinaliza que acredita que isso irá se perder com o retorno da presencialidade. As professoras Anne e Amanda também falaram sobre o conselho de classe, destacando que inicialmente ele se tornou mais breve, pois só havia os relatórios para analisar, mas que logo os professores e professoras aproveitaram o momento para refletir sobre o contexto dos estudantes, discutir possibilidades, metodologias, entre outras estratégias, com vistas a melhorar o processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, retomamos a pesquisa de Fernandes (2022), em que a autora afirma que a troca e o diálogo entre professores favorecem a tomada de consciência acerca das contradições e elementos que determinam o cotidiano escolar, permitindo algum grau de retomada da intencionalidade do processo educativo. Isso, cotidianamente, fica ocultado diante de outras demandas, como a do comportamento dos estudantes. A professora Léia trazia como significativos para o trabalho do professor o estudo, a sistematização, a reflexão e a preocupação com o desenvolvimento dos estudantes, conforme vimos quando exploramos sua escolha profissional e trajetória inicial como professora. Por isso,

consideramos que o conselho de classe, no formato exposto pela professora, foi um elemento fortalecedor da atividade docente durante o período de pandemia para Léia, constituindo-se em uma ação que permitiu aproximar sentido e significado. No entanto, fica explícito em sua fala a preocupação de que esse formato não poderá ser mantido após o período pandêmico.

Além de Léia, as outras as professoras que participaram de nosso estudo também identificaram ações, de iniciativa própria ou direcionadas pela gestão da escola, que podem haver contribuído para o sentido da atividade docente. Podemos afirmar que as participantes de nossa pesquisa realizaram um grande esforço para que sua atuação se aproximasse um pouco mais do que gostariam e acreditam ser o objetivo de seu trabalho, mesmo diante dos muitos obstáculos objetivos que enfrentaram. Pessoa (2018) afirma que “quanto mais consciência se tem dos motivos atribuídos à atividade docente, ações mais humanizadoras serão possíveis dentro do cenário educacional, mesmo em condições adversas de trabalho” (p. 139).

Léia e uma colega, por exemplo, criaram uma série de ações para interagir com seus alunos e se aproximar de alguma forma de mediação possível. Ao falar da impossibilidade de acessar os alunos, a professora relata:

como isso me afligiu e afligiu também a minha colega, a gente optou por ter mais contato com as crianças. E a gente fez grupo de *Whatsapp*, a gente faz videochamada de Meet⁹ com eles e a gente consegue ter esse contato, tanto com as crianças quanto com as famílias. (...) a gente começou brincando a fazer a terça da amizade. A gente nem fazia conteúdo. Era só pra eles se verem mesmo. Pra eles se verem, pra eles conversarem entre eles, pra eles verem a gente, pra gente tar mais próximo, né? Dizer, tamo aqui, não abandonamos vocês (riso). (trecho da entrevista com Léia)

Com o tempo, as professoras verificaram o aumento da participação dos alunos nessas atividades, além do reconhecimento das famílias:

⁹ *Google Meet*.

Mais pro final do ano a gente viu que eles tavam acessando, que eles tavam gostando e a gente também se deu conta de que essa pandemia não era uma coisa que ia ser tão passageira, né? Que ia demorar pra passar... Então mais pro final do ano a gente foi começando a pegar mais no pé deles, assim, pra fazer a parte mais de conteúdo mesmo, foi pedindo que eles precisavam assistir as videoaulas, que com as videoaulas a gente ia fazer né a videochamada e tirar dúvida deles. Porque no começo eles não tavam assistindo de jeito nenhum as videoaulas. E os pais vinham e falavam. (...) no final do ano também vários pais vieram agradecer a gente pelo trabalho que a gente tava fazendo, e até falaram que iam dar de presente no final do ano um celular pra criança. Daí eles tem agora, a gente tem agora um grupinho que é dos alunos porque no começo a gente fazia grupo com os pais e os pais iam passando a informação. E daí depois eles viram, né, a nossa forma de trabalho, a gente foi pedindo autorização pra eles, e hoje a gente tem um grupo que é dos alunos (trecho da entrevista com Léia)

Anne também “burlou as regras” e passou a oferecer atendimento individual e videochamadas para seus alunos, ainda que considere que isso não seria o ideal, pois não atingiria a todos de forma igualitária ou com a qualidade que gostaria. A professora afirma que fez isso, mesmo “sabendo que é errado”, uma vez que sentia que não estava atingindo o objetivo de seu trabalho:

Ensino a distância é maravilhoso no papel, mas na prática não. Não consegui, *não consegui ajudar e isso me pesou muito e eu sofro*. Eu não consigo não ajudar, né? *Eu não consigo não auxiliar*. Eu lembro de uma vez que eu estava deitada no sofá 7 e meia da noite e uma criança... ai! esse daí já era da tarde, “ai porque eu não estou entendendo, eu preciso de ajuda”. O computador estava desligado, eu vim aqui, liguei o computador e ajudei. Foi uma hora de auxílio, mas eu sabia que ela não estava tendo aprendizado, porque era uma criança com dificuldade, que precisaria de uma sala de apoio, além de um apoio natural da sala sabe? E daí eu percebendo, assim, como que eu vou ajudar? Era só uma atividade que ela pediu ajuda né, do material todo, e assim, super simples esse material. Então, assim, é complexo, porque me *doía*. Eu não conseguia ajudar. E daí... preparar material para que? Como? Né? Seguindo um conteúdo, seguindo a BNCC que foi preparada para outro caso, né? Não foi preparada para uma pandemia. E o material, assim, me assustou. Não poder atingir os alunos... e eu comecei a perceber que estavam... os alunos no início estavam bem animados, todos, né? “Ai, eu vou estudar”. E, daí, eu comecei a receber as apostilas mais para o final, né, do... chegando ali nesse período que nós estamos... “ah, porque ele não quer mais fazer... ah, porque ele não gosta mais de estudar, ai ele não quer assistir, ele não assiste nem ao vídeo.” E num sei o quê. E daí como, como ajudar? Isso ano passado, não é? Aí esse ano eu peguei uma turma e daí falei assim “gente, *eu sei que não é correto*. Eu sei que poucos vão participar, mas vamos fazer um Meet, porque *pelo menos eu consigo fazer alguma coisa, né?*” (trecho da entrevista com Anne, grifos nossos)

Amanda, por sua vez, participou de um projeto complementar dentro da escola que precisava que ela mesma elaborasse o projeto e o conteúdo, em vez de utilizar videoaulas prontas, permitindo que ela, em algum nível, “retomasse as rédeas” de seu fazer, embora ainda no formato de videoaulas. Em um segundo momento,

Amanda mudou de função, passando a realizar a gravação das videoaulas televisionadas, e deixou de atuar diretamente com as turmas. Para ela, no entanto, a atividade passou a lhe trazer maior realização. Conforme vimos no item anterior deste capítulo, para Amanda, ser professora é uma realização pessoal, e o retorno que recebe de seus colegas de trabalho desempenha um papel importante em sua motivação para agir:

“eu espero, igual agora que ela me chamou pra comissão de direitos humanos, a gente vai ter que realizar um trabalho sobre bullying e sobre trabalho infantil. E isso não tá sendo contemplado nas videoaulas da prefeitura. E aí a gente precisa contextualizar antes de simplesmente fazer uma atividade no papel e jogar lá pra criança: “Desenhe algo”, né. Então assim, eu pensei em gravar um vídeo contando uma história, ou indicar algum vídeo no YouTube, mas vou gravar do mesmo jeito, falando um pouco sobre o conteúdo, né? E daí sim mandar essa atividade (trecho da entrevista com Amanda)

agora, eu tô na secretaria de educação, então mudou completamente. Tô trabalhando em escritório, tô trabalhando com formação de docentes, gravando as videoaulas, elaborando o planejamento das videoaulas, e aí tem toda uma questão da validação, eu tenho que passar essa aula com algumas pessoas antes de ela ir pro ar, daí eu faço todas as alterações que tem que ser feito, pra que né, vá da melhor forma possível pro ar, pra que não tenha nenhum problema, mas assim, percebo que eles têm um cuidado gigantesco com a nossa imagem, de querer resguardar a gente também, então tá tendo um *feedback* bem bacaninha aí no trabalho. E percebo também que há um *reconhecimento* melhor, não sei se é por conta da gestão que eu tô agora, porque eu tenho minha chefe também, mas há um *feedback* mais rápido, acho que por ser um trabalho mais importante, entre aspas, não mais importante do que um professor em sala de aula, mas algo que vá repercutir pra uma platéia, pra um público maior, entendeu? Então assim, tem um *feedback* mais rápido também. Coisa que na pandemia a gente não teve né, teve zero *feedbacks*. Que *ninguém ia elogiar a gente por preencher planilha*. (riso) mas é verdade né. (...) eu faço todo o planejamento, penso com todo carinho nas atividades, penso num tema que eles vão gostar, já tentei entrar em contato com alguns professores (...) das escolas pra ver se eles conseguem entrar em contato com os alunos pra ver os interesses de temas, então assim, tô tentando continuar o meu processo, só que um pouquinho mais distante deles, né? (trecho da entrevista com Amanda, grifos nossos)

Por fim, em relação às ações alternativas que as professoras desenvolveram, é importante ressaltar que, ainda que possam contribuir para o sentido pessoal da atividade, não deixam de ser ações inseridas dentro de um contexto de precarização, com o custo alto da intensificação do trabalho, como exploramos anteriormente. De fato, o número pessoal do professor é seu; receber mensagens após as nove horas da noite é uma invasão da vida privada. Nenhum dos “atos de heroísmo” praticados por essas profissionais deve ser naturalizado ou romantizado. Foram,

verdadeiramente, sacrifícios realizados pelas professoras com o objetivo de manutenção do sentido de sua atividade, e não meramente inovações e adaptações necessárias ao período pandêmico. Por fim, afirmamos que as professoras entrevistadas buscaram, “em meio a sofrimentos e adaptações, (...) extrair algum sentido que pode ser aqui interpretado como uma evidência do vínculo com a profissão que não foi rompido” (Souza et al., 2022, p. 12).

5.4.6 Impactos na esfera das relações de trabalho

Diante da necessidade de contato com os alunos e “personalização” das atividades, levando em consideração quem eram esses estudantes, denunciou-se a inadequação do modelo remoto para atividades nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, na contramão da necessidade de contato, estabelecimento de vínculo e relações, houve a centralização no diálogo com as famílias por conta da direção das escolas, o que, em alguns casos, se flexibilizou com o tempo. Analisamos, agora, os impactos da suspensão das aulas presenciais nas relações de trabalho escolares.

Em algumas escolas, os estudantes e suas famílias não podiam falar diretamente com os professores e professoras, mas apenas com a direção e a equipe pedagógica da escola. No caso da escola de Léia, a interação ficou a critério de cada professor, com um grupo de *Whatsapp* das turmas feito pela diretora, assim como nas escolas onde Anne trabalhava. Já no caso de Amanda, foi realizada uma reunião, mas a partir do momento que alguns professores se manifestaram contra a disponibilização de seus números de telefone para as famílias, ninguém mais pôde fazê-lo, sendo inclusive informado que haveria uma proibição. Depois, a possibilidade foi aberta, e tornou-se opcional, assim como nas escolas das outras professoras. A escolha e o posicionamento pela tentativa de uma maior possibilidade de contato geraram conflitos com os colegas dentro das escolas de Léia e Amanda, que relatam ser vistas como “bobas” ou de “ter se queimado bonito na escola”. Segundo Léia, os colegas acreditam que disponibilizar-se fora do horário de trabalho ou divulgar o número de telefone é “fazer muito”.

Nesse sentido, o período de pandemia e seus efeitos nas escolas trouxe a possibilidade de verificar questões que já existiam antes, escancarando diferenças e problemas institucionais e estruturais. Um dos impactos relatados por Léia é a

evidência dos “estilos de trabalho” e da heterogeneidade de posicionamentos entre professores. Embora ela afirme ter consciência de que não conhece a realidade dos colegas com detalhes, e que é uma questão complicada, frustrou-se com o que considera ser inércia e comodismo por parte dos colegas:

foi uma sobrecarga muito grande mesmo de ter mais contato com essas, com essas colegas e ver que nem todas têm a mesma visão que eu tenho, porque no dia a dia da escola, cada um trabalhando na sua sala de aula, a gente percebe, né, os estilos de trabalho. (...) E daí a minha, o meu jeito de ser é sempre tentar pela mediação, né. Então eu trazia muito essa questão assim de ensinar, de conversar, de sensibilizar. E mesmo assim algumas não demonstraram a vontade de buscar a mais, de fazer um algo a mais assim, tavam muito acomodado ou até angustiado, com medo, né? São várias sensações aí que eu não vou saber explicar mas eu via essa inércia assim das pessoas. E isso me incomodou demais! Então pra mim o período remoto escancarou isso, e a desunião assim do nosso grupo (trecho da entrevista com Léia)

Ah, porque assim, escancara, escancara que num momento como esse a gente não tá pensando pedagogicamente nesses alunos. A gente só tá pensando em como vamos passar por isso, é... sei lá... parece que “ai, vamo fazer da melhor f... da forma que a gente menos se incomode”. (trecho da entrevista com Léia)

tem várias questões ali que nós poderíamos solucionar, se todas se, se tivesse uma colaboração entre todos né? E que às vezes a gente, coisas até simples que a gente acaba se estressando porque não tem a união, porque tá todo mundo pensando assim só no seu lado né (trecho da entrevista com Léia)

De modo similar, Amanda aponta que, embora o grupo tenha se unido para dividir e facilitar as tarefas que julgaram ser burocráticas e sem sentido, ou mesmo para aliviar a carga de trabalho compartilhando planejamentos de atividades, não houve um movimento para a criação ou tomada de ações que buscassem se aproximar da efetivação do propósito da Educação.

desde o ano passado a gente ia ter uma sobrecarga bem grande de ter que assistir essas videoaulas todos os dias né, e fazer esses relatórios todos os dias. E aí eu tive a ideia de a gente criar um grupo, a escola inteira, e dividir esses relatórios. Claro que depois cada um dando o seu toque, relendo(...). Quando foi uma coisa pra beneficiar o grupo todo mundo topou de primeira, né? Em dividir os relatórios, cada um fazia uma aula por dia, tava todo mundo na boa. Aí agora quando a gente precisa acolher essa família, ter empatia com as crianças e as famílias, criar esse vínculo, aí não pode porque meu número é pessoal, porque vai ter pai me mandando mensagem depois das 9h da noite (trecho da entrevista com Amanda)

Todos esses trechos revelam o quanto, para as nossas professoras participantes, é importante o atingimento de seus objetivos, mesmo prejudicando a si próprias por meio de uma sobrecarga de trabalho e invasão da vida privada pelo trabalho, conforme vimos nos itens anteriores.

Destacamos que, por não ter consciência de todos fatores alienantes que determinam o seu trabalho e das colegas, as professoras podem não ser capazes de identificar o possível adoecimento dos profissionais à sua volta ou as razões reais pelas quais não tomam as mesmas decisões. Embora Léia, por exemplo, busque não querer “ser preconceituosa de dizer que tá fazendo assim ou tá fazendo assado por motivo assim ou por motivo assado”, diante da impossibilidade de identificar os determinantes por trás da atividade das demais, a inércia ou comodismo ficam atribuídos a características individuais:

Envolve caráter, envolve a consciência que a gente tem do nosso lado profissional, envolve a consciência que a gente tem que somos sim privilegiadas, porque a gente hoje tá podendo trabalhar remotamente, não tivemos redução de salário. Então a gente de alguma maneira quer retribuir, né? (trecho da entrevista com Léia)

A tomada de consciência dos elementos que determinam a atividade docente poderia contribuir tanto para o fortalecimento do sentido da atividade docente das professoras, individualmente, quanto para relações de cooperação mais ricas, que se direcionassem para a construção de uma identidade coletiva voltada para a transformação das condições existentes.

5.4.7 Possibilidades de resistência e perspectivas futuras

Diante do cenário apresentado, uma das falas de Léia aponta para um possível caminho de resistência ao processo de precarização e alienação do trabalho docente: a coletividade. Ainda que não o tenha explicitado, vislumbra algo que a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica também preconizam. Para Saviani e Galvão (2021), a única saída para a situação em que a educação brasileira se encontra é o debate, a resistência e a luta pela educação pública de qualidade.

como categoria profissional eu acho que faltou. Faltou os professores também se colocarem. Na rede em que eu estou, faltou os professores de forma mais declarada se colocarem. E aí o interessante de tudo isso é que dentro de uma rede que é bem ampla, apareceram muitos profissionais que se colocaram, assim como eu, né? Apareceram muitos profissionais que se colocaram, que não se contentaram com a condição concreta que foi posta e buscaram esse além. E num primeiro momento, me senti motivada por um exemplo muito próximo, de uma colega muito próxima. Depois a gente foi tendo conhecimento que esse “ir além” aconteceu com outras escolas. Depois, a gestão utilizou também desses exemplos, mostrou né, o que foi feito, mas ainda não se colocou de forma concreta pra dizer “ó, a partir dessas experiências, né, a gente considera que isso é válido, então vamos seguir assim daqui pra frente”. É, eu acho que de tudo isso o principal fator foi realmente o engajamento individual. (trecho da entrevista com Léia)

Se a escola é feita de relações e as relações são entre pessoas, quem são essas pessoas que fazem a escola pública, né? Então eu, enquanto indivíduo, me coloco como uma pessoa que pode fazer o diferente! Porém sem a relação de apoio também não vou conseguir salvar a pátria sozinha né? Então se mais pessoas tivessem essa observação né, do coletivo, a gente pode transformar mais coletivamente, a gente poderia tar em outro cenário. (trecho da entrevista com Léia)

Com vistas ao encaminhamento de nosso trabalho para as considerações finais, convidamos também as professoras participantes de nossa pesquisa a fazerem os seus últimos comentários, antes do encerramento das entrevistas. Os trechos a seguir expõem os impactos da pandemia na atividade docente tal como identificados pelas professoras, algumas reflexões sobre a própria prática e sobre o processo de ter participado da pesquisa, bem como algumas perspectivas futuras:

Então, como eu tô dando muita formação pros docentes, eu tenho recebido muitas experiências de professores. Então de certa forma isso nutre um pouquinho pra mim, sabe. Mas assim, eu sempre tive vontade de trabalhar na secretaria de educação também, então assim, *eu tô meio que me realizando*, eu não achei que eu ia chegar tão rápido onde eu tô agora, não achei que viria tão rápido, eu esperava mais uns 10 anos aí pelo menos. (...) *Mas eu ainda sinto falta, sim, da sala de aula, sinto falta da muvuca*, inclusive eu sou a pessoa mais agitada do escritório! Então volta e meia eu faço o povo levantar, fazer um alongamento, brinco, porque essa sou eu, eu sinto um pouquinho de falta, sim, dos estudantes, mas de certa forma eu tô tendo todo esse *feedback* dos docentes. Então, assim, tá sendo bem bacana. Tão sendo novas experiências, né. (...) Mas parece que foi colocado uma barreira. Não tem outra palavra, assim. A gente se sente *impotente*. Né? Por não tar podendo tar ali com o estudante no dia-a-dia, isso afetou bastante, até o meio social né da gente se socializar com outros professores, e até mesmo com as crianças, então assim, eu acho que foi o sentimento de impotência, da gente *não ter controle* e ter que fazer o que foi sugerido (...) esse ano eu percebi que houve uma grande melhora, então eu percebi que a barreira diminuiu (riso) mas ela não deixou de existir, porque ainda a gente não estava agindo normalmente dentro do ambiente de trabalho né (trecho da entrevista com Amanda, grifos nossos)

Pessoalmente falando, antes da pandemia, eu tava num processo assim que, uma balança mesmo com alta velocidade! Porque eu tava num momento em que eu tava buscando novos horizontes profissionalmente, eu tava insatisfeita com o que eu estava, né, entregando pro meu perfil profissional, pra devolutiva com os meus estudantes, eu tava insatisfeita com isso, então eu *fui buscar academicamente uma atualização*, isso foi a balança lá em cima. Por outro lado, a balança lá embaixo é porque eu tava vivenciando um período que a *gestão do local do trabalho* onde eu estava não tava favorecendo a desenvolver um potencial que eu esperava trabalhar. Então muitas vezes eu me sentia *podada*, né? E aí aquela coisa, poxa vida, tô buscando uma atualização profissional e aqui dentro da escola não tem esse *reconhecimento*, aqui dentro da escola né, as questões que eu apresento não fazem a diferença, então tava nesse momento gangorra. Então eu tava assim, em um processo de me encontrar mesmo, em relação à atuação. E eu tava, antes da pandemia, eu tava indo pro meu sexto, sétimo ano de magistério na prefeitura. Eu já tinha passado o período do estágio, né? Do estágio ali que você é *lançado aos leões!* Que você tem que se virar, que você tem que se deparar com a realidade, que você saiu da academia e teve que enfrentar a prática mesmo, né? Já tinha passado esse período, já tinha dado tempo de fazer essa adaptação, de entender como que é o trabalho na prática, já tinha tido, acredito eu, já tinha tido uma *tomada de consciência* que precisava de um passo a mais de qualificação. Por outro lado, né, não tinha o *retorno do local de trabalho*. Então eu tava num processo assim de *descrença* mesmo antes da pandemia, né? Veio a pandemia, isso ficou mais escancarado ainda, porque eu acredito que o meu local de trabalho que eu estou, na rede de trabalho que eu estou, *a política pública não foi adequada pro momento remoto*, tanto que, acho que já coloquei aqui na outra gravação que eu busquei por conta própria estratégias pra alcançar esse aluno. Então querendo ou não, a pandemia trouxe isso também, trouxe esse fôlego a mais, que *embora não esteja sendo ofertado, eu vou atrás. Eu não vou me contentar com o que está sendo posto*, né? Junto disso veio o desafio, que apesar de eu ter me, me colocado essa questão, não foi fácil! Né? Não foi fácil equilibrar a questão emocional, né, com tudo que a pandemia trouxe, os medos mesmo, né, da questão da doença, a questão do trabalho *que de uma hora pra outra a gente foi jogado num sistema de trabalho totalmente diferente*, né? Não foi fácil equilibrar. Mas ainda, mesmo com tudo isso, *sobressaiu a vontade de fazer o diferente, de buscar alcançar esse aluno*, né? E agora voltando pro presencial eu acredito que eu tô num período assim de refletir um pouco mais. Refletir no sentido de, então se eu já passei pela balança lá que era no alto e no baixo, esse eu já me desafiei lá no remoto, o que que agora o presencial me reserva né? *O que vai mudar na minha forma de atuação profissional?* Só que novamente a gente cai naquela mesma questão, que *mesmo que eu tenha essa consciência individualmente eu não vou conseguir avançar se eu não tiver uma estrutura né, novamente, a rede em que eu estou atuando, eu não senti estar proporcionando suporte pra gente se recolocar agora nesse retorno presencial. Esse círculo vicioso!* (...) Eu acho que ainda vai precisar continuar o teu trabalho aí, já tá com o doutorado engatado! Porque hoje a gente tá discutindo esse remoto, mas aí... (...) A transição! A gente vai ter que ver muito. (trecho da entrevista com Leila, grifos nossos)

eu gosto, *eu sou feliz quando eu estou ensinando. E isso eu não perdi. Eu sou outra pessoa, só que eu estou encontrando aos poucos. Isso porque, como eu falei, o material não é feito por mim... Então quando eu faço material assim, eu preciso estudar o material. Aí eu chego na sala, eu preciso aplicar aquela aula. Mas é, eu já vi aquela aula porque eu li. Mas é diferente quando você prepara, você faz a sua metodologia, o teu método, a maneira, o teu texto, você pesquisou, você viu... É diferente, é muito louco isso! É muito doido explicar esse negócio da pandemia. Ainda mais falando contigo! Então, assim, a gente, a gente guarda e a gente começa a perceber coisas que talvez é uma oportunidade que mais pessoas deveriam ter, né, essa análise, de analisar o que aconteceu... Né? porque na realidade é uma coisa... (...)* mas é uma coisa interessante. Eu não sei se você pode colocar isso na tua pesquisa, mas que se, é... *essas mudanças, elas precisam acontecer, é... gradativamente agora! E com... ouvindo o professor, mas não, é... assim. Agora eu vou falar, não sei nem se é ético, mas eu vou falar. Não ouvir aquele professor que... que... que não faz. Que tá lá, e que que nós sabemos que tem, que tem muitos, infelizmente, não é? Mas assim, pensar numa educação e que daí sim, cobrar daquele professor também, de que nós precisamos fazer melhor! E que não dá para parar e que nós não podemos voltar como está agora. 33 alunos em sala. Com 5 de sala de recursos na mesma sala. Não pode, não dá. E qual vai ser essa mudança? E como que eu vou fazer essa mudança? É, eles não vão nos chamar para participar, não fazem isso durante o processo, não fizeram isso agora e não vão fazer. É um processo que já está sendo pensado e que vai ser seguido. E que, infelizmente, a contratação, por exemplo, de professores, vai depender do que só se tiver uma lei dizendo que tem que ter tantos alunos em sala, se não, não vai mudar. Todos, né? (...)* Como? Bater panela não vai ajudar, não acho. Infelizmente não. Eu, na educação, todos esses anos, e olha que estou aí há um bom tempo, não é? Desde 94. *Eu não, não consigo ver, nem um ano, e isso não é da pandemia, nem um ano. As pessoas pararem, perguntarem. (...)* Não está legal, assim, o que que vocês acham? Como nós podemos fazer para avaliar? Claro que também, se pegar de repente a visão de um professor que não, não quer avaliar ou não quer fazer relatório, não vai falar de fazer relatório, porque o relatório escrito é bem pior do que você dar uma nota 6, por exemplo, ou 10, né? Então tem toda aqui, a ética profissional, tem todo aqui um debate que vai longe. *Que eu não sei como resolver, e que eu não sei o que fazer...* (trecho da entrevista com Anne, grifos nossos)

Identificamos que a fala anterior da professora Anne sobre não poder ser uma “super profe” retrata bem o que foi exigido dos professores e professoras no período de pandemia: que fossem sobrehumanos. Diante da impossibilidade disso, uma vez que sim, são humanos, os docentes sofreram e adoeceram. Nesse sentido, “as condições objetivas de trabalho e de produção da vida convertem-se em estruturas de consciência e, dessa forma, apontam as dificuldades, quase impossibilidades, dos indivíduos humanizarem-se na realização do seu próprio trabalho” (Asbahr, 2005b, p. 176).

As professoras, em suas considerações finais, sintetizam alguns pontos importantes dos resultados de nossa pesquisa. Amanda afirma que, ainda que alguns pontos positivos tenham sido encontrados nas ações realizadas durante a pandemia, a “barreira não deixou de existir”. A professora Léia, por sua vez, apresentou um

“balanço” geral de sua relação com a atividade docente, recuperando aspectos anteriores ao período pandêmico, mas também refletindo sobre a necessidade de “fazer diferente” a partir de agora. Nesse sentido, Anne pontua que a reflexão propiciada pela pesquisa é uma oportunidade que mais pessoas deveriam ter. A professora também afirma, categoricamente, que mudanças precisam acontecer, mas que isso não se dará com a mera reprodução dos modos de produzir e reproduzir a vida disponíveis atualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos o percurso desta pesquisa com a motivação do desvelamento dos determinantes da realidade para além das aparências imediatas, fruto de uma atuação profissional que se depara com uma realidade desigual. Escolhemos uma base teórica e epistemológica que tem como horizonte a transformação da realidade, e apresentamos, ao longo deste trabalho, os fundamentos teóricos e contextuais necessários para a investigação acerca dos impactos da pandemia da Covid-19 sobre a atividade docente na educação básica.

Expusemos o papel do trabalho no processo de humanização, enquanto categoria fundante do gênero humano, e também o trabalho como atividade de cada indivíduo singular, além de sua expressão no plano psicológico, por meio da consciência. Consideramos a estrutura dessa atividade enquanto composta por ações e operações, motivos e objetivos, e também sua especificidade enquanto trabalho não material, tendo como produto a transformação do psiquismo dos estudantes, e realizamos um levantamento dos determinantes dessa atividade, com vistas a nos instrumentalizar para a investigação dos dados empíricos realizados.

No intento de compreender os impactos objetivos e subjetivos da pandemia sobre a atividade docente de maneira mais próxima de sua totalidade, recorreremos às entrevistas semiestruturadas, que permitiram um certo grau de liberdade no aprofundamento dos temas abordados. Retomamos as limitações de um estudo não presencial, uma vez que também foi realizado em período de pandemia e, ainda, do recurso único da entrevista, ambos sendo o que foi possível realizar nesse contexto.

Após a análise dos dados coletados, podemos pensar os impactos da pandemia da COVID-19 sobre a atividade docente da seguinte forma: a imposição de estratégias de “ensino” remoto de forma vertical e autoritária contribuiu para a alienação do professor em relação ao processo de trabalho, pois ele não é livre para determinar como irá desenvolver sua atividade, ficando refém de determinações externas. Além disso, a falta de suporte material e capacitação para a utilização das estratégias escolhidas para uso durante o período, além da invasão do espaço domiciliar pelo trabalho, acarretaram em uma intensificação do trabalho, com o aumento do tempo trabalhado, conforme relatado pelas três professoras. Tais impactos nas condições objetivas, inviabilizam a realização da atividade docente conforme o idealizado pelas participantes, usurpando-as da possibilidade de

instrumentalizar da melhor forma seu conhecimento e satisfazer suas necessidades na relação com o trabalho.

O relato das professoras de descontentamento em relação às possibilidades de realização da atividade docente, bem como a ineficácia do formato das atividades com/para os alunos, associado às cobranças em relação aos resultados, com o preenchimento de avaliações abstratas, que para elas serviu para “cumprir tabela”, literalmente, denotam o estranhamento dos professores e professoras com sua própria atividade, o que permite concluir que a alienação primária, ou seja, a alienação relacionada ao processo de trabalho, típica das relações de produção capitalistas, no período de pandemia, intensificou-se e expressou-se subjetivamente na consciência das professoras como uma sensação de perda de sentido, um acúmulo de ações-estímulo e um distanciamento da possibilidade de efetivar o que consideram como ideal, o produto de seu trabalho, a humanização. Tal cenário levou as professoras a dedicar maior quantidade de tempo e energia para elaborar ações que lhes permitissem direcionar a atividade para a realização de seus motivos, mas isso, somente, não as impediu de experimentar sofrimento físico e psicológico em sua relação com o trabalho.

Embora tenha sido possível às professoras identificar alguns pontos positivos do período de suspensão das aulas presenciais, como os conselhos de classe e a reflexão acerca do próprio fazer, diante das condições objetivas determinantes da atividade docente durante o período de pandemia, as estratégias pedagógicas ficaram limitadas. Essas experiências poderão ter desdobramentos futuros para essas professoras, que não foram contemplados em nosso estudo.

Concluimos que as professoras, em suas singularidades, estabeleceram formas únicas de realizar a atividade docente durante a pandemia, com relações subjetivas específicas entre os elementos que estruturam suas atividades. No entanto, a particularidade de ser professora de escola pública no período de suspensão das aulas presenciais resultou na necessidade de uma reorganização subjetiva, devido às alterações ocorridas nas condições objetivas que determinavam sua atividade docente. O que confirma nossa hipótese inicial.

Ainda que possa ter havido alguma resposta por parte das gestões escolares e municipais no sentido de considerar o que foi percebido pelos professores e professoras e modificar algumas das estratégias do período remoto para ampliar o contato entre alunos e docentes, fica claro que o conhecimento já construído pelas

ciências da educação foi ignorado no momento da instituição do ensino remoto, a espelho do negacionismo científico empregado frente à pandemia em geral. Além disso, podemos pensar que ideários pedagógicos específicos, que apostam na aprendizagem que prescindem da relação interpessoal entre aluno e professor, foram privilegiados. Os resultados disso estão sendo observados já nas escolas com o retorno às aulas presenciais, o que poderá ser investigado por novas pesquisas. No entanto, após a trajetória realizada por nosso estudo, podemos afirmar que a mesma lógica que resultou na morte de mais de 600 mil pessoas em nosso país se expressou na educação básica, por meio de um dia-a-dia que atropela, de uma máquina que não para.

O momento de pandemia escancarou a própria luta de classes, intensificando as tensões sociais, e, conseqüentemente, as possibilidades de sofrimento e adoecimento devido à forma de organização do trabalho, em especial na educação. O que almejamos para a educação no futuro é que professores conscientes sejam fortalecidos e que a consciência de classe seja despertada. Vemos professores criarem novas formas de buscar atingir seus objetivos mesmo com uma quase inexistência da possibilidade de realizar ações que de fato culminariam no que acreditam ser a educação. Nesse sentido,

professores bem-sucedidos são aqueles que conseguem integrar significado e sentido. São professores com uma formação adequada que inclui a compreensão do significado de seu trabalho e que, encontrando melhores condições objetivas ou lutando muito por elas, e, em alguns casos, contando com apoio institucional, concretizam uma prática pedagógica mais eficiente e menos alienante (Basso, 1998, s.p.)

No entanto, não basta somente o esforço individual: é necessário manter no horizonte a possibilidade de superação das formas de trabalho alienantes de forma coletiva. Por isso, consideramos que é fundamental também disputar o espaço do campo científico com a produção de um conhecimento que tenha como horizonte a superação dos mecanismos que incessante e ciclicamente tornam as condições de trabalho adversas, sacrificando os indivíduos em sua singularidade para a manutenção de um sistema adoecedor.

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, R. (2020, junho a outubro). Educação na primeira onda de COVID-19: as condições de trabalho docente na oferta de atividades pedagógicas não presenciais pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, 6(esp II), 366-391.
- Alves, Thiago, Farenzena, Nalú, Silveira, Adriana A. Dragone, & Pinto, José Marcelino de Rezende. (2020). Implicações da pandemia da COVID-19 para o financiamento da educação básica. *Revista de Administração Pública*, 54(4), 979-993. Epub August 28, 2020. <https://doi.org/10.1590/0034-761220200279>
- Antunes, R. (2009). *Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2ª ed., 10ª reimpr. rev. e amp. São Paulo, SP: Boitempo.
- Asbahr, F. da S. F. (2005a, março/agosto). A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*. 29, 108-118
- Asbahr, F. da S. F. (2005b). *Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural* (dissertação de mestrado). Instituto de Psicologia – USP: São Paulo.
- Asbahr, F. da S. F. (2016). Os conceitos de atividade de estudo e sentido pessoal na Psicologia Histórico-Cultural: uma revisão bibliográfica. *3o Congresso Internacional Sobre a Teoria Histórico-Cultural*. Anais do 3o Congresso Internacional Sobre a Teoria Histórico-Cultural. Marília: Unesp.
- Assunção, A. Á., Oliveira, D. A. (2009, maio/agosto). Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educ. Soc.*, Campinas, 30(107), 349-372.
- Baganha, R. J., Bernardes, A. C. B, Antunes, L. G. (2021). Educação, formação docente, TDIC e saúde em tempos de pandemia pela COVID-19: uma revisão de literatura. *Temas em Educ. e Saúde*. Araraquara, 17(00). DOI: <https://doi.org/10.26673/tes.v17i00.15261>
- Basso, I. S. (1998). Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos CEDES* [online], 19(44) [Acessado 10 de Abril de 2022], 19-32. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>>. Epub 29 Abr 1999. ISSN 1678-7110.
- Brasil (2020). *Medida Provisória Nº 934, de 1 de abril de 2020*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1 de abril de 2020. Edição 63-A. Seção 1- extra, p1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>.
- Bulhões, L. F. S. S.; Martins, L. M. (2018). A relação intrínseca entre a Psicologia Histórico-Cultural e a epistemologia marxiana. *Psicol. Estud.*, Maringá, 23, 47-58.
- Calve, T. M.; Rossler, J. H.; Silva, G. L. R. da. (2015, dezembro). A aprendizagem escolar e o sentido pessoal na Psicologia de A. N. Leontiev. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, 19(3), 435-444. Recuperado a partir de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000300435&lng=en&nrm=iso>. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193852>.
- Campos, Gastão Wagner de Sousa. (2020). O pesadelo macabro da Covid-19 no Brasil: entre negacionismos e desvarios. *Trabalho, Educação e Saúde*, 18(3), e00279111. Epub May 29, 2020. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00279>

- Duarte, N. (2001). *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2ª ed. rev. e amp. Campinas: Autores Associados.
- Duarte, N. (2004). O Bezerro de Ouro, o Fetichismo da Mercadoria e o Fetichismo da Individualidade. *Crítica ao Fetichismo da Individualidade*. Campinas: Autores Associados.
- Duarte, N. (2017). *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados.
- Duarte, A. B., & Hypólito, M. (2021). Docência em tempos de Covid-19: Uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia. *Retratos Da Escola*, 14(30), 736-752. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1207>
- Eidt, N. M. (2010, agosto). Uma análise crítica dos ideários pedagógicos contemporâneos à luz da teoria de A. N. Leontiev. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 26(2), 57-88.
- Erlacher, E., Subtil, B. M., Marcelino, B. T, Luiz, M. L. (2021, julho/dezembro). “A ausência do ‘olho no olho’, do abraço espontâneo e das brincadeiras”: desafios dos professores de História em tempos de pandemia no Espírito Santo. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, (37), 80-102. DOI: <https://doi.org/10.36661/2238-9717.2021n37.12317>
- Facci. M. G. D. (2012). Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. Duarte, N. (org) (2012). *Crítica ao fetichismo da individualidade*, 87-106. 2ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados.
- Facci, M. G. D., Urt, S. da C., Barros, A. T. F. (2018, agosto). Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, 22(2), 281-290. Recuperado a partir de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000200281&lng=en&nrm=iso>. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201802175546>.
- Fernandes, L. V. (2022, janeiro a abril). Processos Grupais e atividade docente: uma proposta interventiva para saúde psicológica. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. Uberlândia, MG, 6(2), 106-130.
- Ferretti, C. J. (2005). Empresários, Trabalhadores e Educadores: diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. Lombardi, J. C., Saviani, D., Sanfelice, J. L (orgs). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. 97-118. Campinas, SP: Autores Associados.
- Leal, Z. F. R. G., Leonardo, N. S. T., Rossato, S. P. M., & Pottker, C. A. (2020). As queixas escolares na compreensão de educadores da educação básica: contrapontos à naturalização e possibilidades de proposições. Leonardo, N. S. T., Silva, S. M. C., Leal, Z. F. R. G., & Negreiros, F. (org). *Temas atuais sobre a queixa escolar: em foco, aprendizagem e desenvolvimento*. Curitiba: CRV.
- Santos, F. F., Nunes, C. M. F., & Gomes, V. A. F. M. (2022). As condições de trabalho dos professores da educação básica no ensino remoto emergencial. *Educação Em Foco*, 25(45), pp. 31-51.
- Furtado, O. (2013). Psicologia e relações de trabalho: em busca de uma leitura crítica e uma atuação compromissada. Bock, A. M. B. (org). *A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia*. Petrópolis: Vozes.
- Guimarães, L. M. S. (2021). *O ensino remoto emergencial e o mal-estar docente: uma análise dos seus impactos sobre as condições de trabalho dos*

- professores de Sociologia no Estado do Paraná diante da pandemia de Covid-19 (dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Holanda, R. R., Lavor Filho, T. L. de, Chaves, I. T., Melo, I. R. de C., Ribeiro, A. A. (2021). Educação em tempos de covid-19: a emergência do EAD nos processos escolares da rede básica de educação. *Holos – III Dossiê COVID-19 e o mundo em tempos de pandemia*. 37(3), 1-15.
- Insfran, F. F. N. et al (2020). A pandemia da COVID-19 como vitrine da precarização do trabalho docente e da educação: desafios para o ensino em uma democracia fragilizada. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, 6(esp II), 166-187.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2012). *Censo Brasileiro de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (c2017). *IBGE Cidades*. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (2020). *Censo da Educação Básica 2019: resumo Técnico*. Brasília:Inep.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (2021). *Sinopse Estatística do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil – Educação Básica*. Brasília: Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-covid-19>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (2022). *Censo Escolar 2021: Divulgação dos resultados*. Brasília: Inep.
- Leonardo, N. S. T.; Pessoa, C. T. (2020). Sentido pessoal e atividade docente pela Psicologia Histórico-Cultural. *Rev. Educ. PUC-Camp*, Campinas, (25), 2020.
- Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre.
- Leontiev, A. N. (2004) *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro.
- Leontiev, A. N. (2021). *Atividade. Consciência. Personalidade*. Bauru, SP: Mireveja, 1ª ed.
- Lima, E. da C., Facci, M. G. D. (2012). Escola, atividade docente e alienação. *Congresso Internacional de Psicologia*, 5. Anais V CIPSI. Maringá. Recuperado a partir de <http://www.eventos.uem.br/index.php/cipsi/2012/schedConf/presentations>
- Lima, C. A., Lima, C. A. G., Oliveira, A. J. S., Silva, P. S., Freitas, W. M. L., Haikal, D. S., Silva, R. R., & Silveira, M. F. (2022, março). Adesão ao isolamento social na pandemia de Covid-19 entre professores da educação básica de Minas Gerais, Brasil. *Saúde Debate*, Rio de Janeiro, 46(esp), 181-193. DOI: 10.1590/0103-11042022E112
- Lima, C. A Oliveira, A. J. S., Freitas, W. M. L., Lopes, H. H. S., Montes, G. A., Silva, P. G., Lima, C A. G., Filho, G. A. L., Parrela, E. C. S., Haikal, D. S., Brito, M. F. S. F., & Silveira, M. F. (2021). Redução da renda familiar dos professores da educação básica de Minas Gerais na pandemia da Covid-19. *Trabalho, Educação e Saúde*, 19(1), 1-14. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00329
- Lukács, G. (2013). *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo.
- Mais de 600 professores de MT se afastaram para tratar depressão e síndrome do pânico em 2018 (2019, 16 de maio). *G1*, Cuiabá. Recuperado a partir de <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2019/05/16/mais-de-600-professores-de-mt-se-afastaram-para-tratar-depressao-e-sindrome-do-panico-em-2018.ghtml>

- Malanchen, J. (2014). *A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais*. (Tese de Doutorado). UNESP, Araraquara.
- Martins, L. M. (2001). *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores* (Tese de Doutorado). UNESP, Marília, SP.
- Martins, L. M. (2006, outubro). As aparências enganam: Divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa: In Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Org). 29º *Reunião Anual da ANPED*, Caxambú, MG. Recuperado em 05 de fevereiro de 2022, de <https://amablymonari.com.br/wp-content/uploads/2017/12/As aparências enganam - divergencias entre o mhd e as abordagens qualitativas.pdf>
- Martins, L. M. (2010). O legado do século XX para a formação de professores. Martins, L. M., Duarte, N (orgs). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. Capítulo 1, 13-32. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Martins, L. M. (2013). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Martins, L. M. (2015). *A formação social da personalidade do professor*. 2ª ed. Coleção formação de professores. Campinas: Editora Autores Associados.
- Martins, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. Martins, L. M., Abrantes, A. A., Facci, M. G. D. (orgs) (2020). *Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice*. 2ª ed. Campinas: Editora Autores Associados. Cap 1. 13-34.
- Martins, L. M., Eidt, N. M. (2010, outubro a dezembro). Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 15(4), 675-683.
- Martins, L.M., Pasqualini, J. C. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista histórico-dialético para a Psicologia. *Psicologia e Sociedade*, 27(2), 361-370.
- Marx, K (2004). *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo.
- Matos, R. R. (2021). *O trabalho remoto docente na rede pública de ensino paranaense durante a pandemia do COVID 19* (dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Medida Provisória nº 934 (2020, 1 de abril). Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrente das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União, edição 63-A, Seção 1 – Extra, p. 1. Brasília-DF.
- Meira, M. E. M., Tanamachi, E. de R. (2003). A Atuação do Psicólogo como Expressão do Pensamento Crítico em Psicologia e Educação. Antunes, M. A. M., Meira, M. E. M. (orgs). *Psicologia escolar: Práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo. Cap 1, 11-62.
- Mendonça, Heloísa. “Em meio à pandemia, fomos tratados como números”, diz professor demitido da Uninove. (2020, 24 de junho). *El País*, Brasil. Recuperado a partir de <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-24/em-meio-a-pandemia-fomos-tratados-como-numeros-diz-professor-demitido-da-uninove.html>

- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. 2ª ed. São Paulo: Boitempo.
- Mészáros, I. (2016) *A teoria da alienação em Marx*. 1ª ed. São Paulo: Boitempo.
- Molon, S. I. (2008, jan/jun). Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. *Informática na educação: teoria e prática*, 11(1), 56-68. Porto Alegre, RS. ISSN digital 1982 1654
- Monteiro, P. V. R., Silva, G. L. R., Rossler, J. H. (2016, setembro a dezembro). A apropriação de conceitos científicos no contexto escolar e as pedagogias do aprender a aprender. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP, 20(3), 551-560.
- Natividade, P. 'Preciso parar para vomitar': professores revelam bastidores de educação a distância (2020, 11 de julho). *Correio: O que a Bahia quer saber*. Recuperado a partir de <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/preciso-parar-para-vomitar-professores-revelam-bastidores-de-educacao-a-distancia/>
- Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 1ª ed.
- Oliveira, D. A. (2020, outubro a dezembro). Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. *Revista USP*, São Paulo, 127, 27-40.
- Orso, P. J. (2020). *Um espectro ronda a escola pública*. Uberlândia: Navegando Publicações.
- Pasqualini, J. C. (2010). *Princípios para a organização do ensino na Educação Infantil na perspectiva Histórico-Cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor* (Tese de Doutorado) UNESP, Araraquara, SP. doi: 10.5016/DT000618034
- Pessanha, F., & Trindade, R. (2022). A pandemia da Covid-19 e a precarização do trabalho docente no Brasil. *Revista Electronica Actualidades Investigativas En Educación*, 22(2), 1-28.
- Portaria nº 188 (2020, 3 de fevereiro). Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Diário Oficial da União, edição 24-A, Seção 1 – Extra, p. 1. Brasília-DF.
- Previtali, F., & Fagiani, C. (2022). Trabalho docente na educação básica no Brasil sob indústria 4.0. *Revista Katálysis*, 25(1), 156-165.
- Oliveira, João Batista Araujo e, Gomes, Matheus, & Barcellos, Thais. (2020). A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(108), 555-578. Epub July 06, 2020. <https://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362020002802885>
- Palhares, I. Com ensino remoto e crise, faculdades particulares demitem professores (2020, 7 de julho). *Folha de S. Paulo*. Recuperado a partir de <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/07/com-ensino-remoto-e-crise-faculdades-particulares-demitem-professores.shtml>
- Paparelli, R. (2009). *Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar* (tese de doutorado). Instituto de Psicologia da USP, São Paulo: SP.
- Parecer CNE/CP nº 5 (2020a, 28 de abril). *Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19*. Ministério da Educação. Brasília, DF.
- Parecer CNE/CP nº11 (2020b, 7 de julho). *Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia*. Ministério da Educação. Brasília, DF.

- Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: Histórias de Submissão e Rebelião*. 4ª ed. São Paulo: Intermeios.
- Pessanha, F., & Trindade, R. (2022). A pandemia da Covid-19 e a precarização do trabalho docente no Brasil. *Revista Electronica Actualidades Investigativas En Educación*, 22(2), 1-28. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.48916>
- Pessoa, C. T. (2018). “Ser professora”: um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. (Tese de Doutorado). UEM, Maringá, PR. Recuperado a partir de http://www.ppi.uem.br/arquivos-2019/PPI_2018_Camila%20Turati%20Pessoa%20-%20Tese.pdf
- Pieri, R. G. (2021, 23 de setembro). Pandemia e a queda do poder aquisitivo dos brasileiros. *Portal FGV (economia)*. Recuperado a partir de <https://portal.fgv.br/artigos/pandemia-e-queda-poder-aquisitivo-brasileiros>
- Previtali, F., & Fagiani, C. (2022). Trabalho docente na educação básica no Brasil sob indústria 4.0. *Revista Katálysis*, 25(1), 156-165. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e82504>
- Rondini, C. A. R., Pedro, K. M., Duarte, C. S. (2020). Pandemia da COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. *Interfaces Científicas*, Aracaju, 10(1), 41-57.
- Rosler, J. H. (2006). *Sedução e alienação no discurso construtivista*. Campinas: Autores Associados.
- Rosler, J. H. (2012). A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. Duarte, N. (org) *Crítica ao Fetichismo da Individualidade*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados
- Sampaio, M. das M. F., Marin, A. J. (set/dez 2004). Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educ. Soc.*, Campinas, 25(89), 1203-1255.
- Santos, D. A dos., Facci, M. G. D. (2012). O adoecimento e sofrimento psíquico de professores: difusão em produções científicas. *Congresso Internacional de Psicologia*, 5. Anais V CIPSI. Maringá. Recuperado a partir de <http://www.eventos.uem.br/index.php/cipsi/2012/schedConf/presentations>
- Santos, A. R. de J., Gonçalves, J. A., Rodrigues, S. de O. (2022). A educação básica na pandemia no estado do Paraná: o que as pesquisas revelam? *OLHARES*, Guarulhos, 10(1).
- Saviani, D. (2005a). As transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação na história recente da sociedade brasileira. Lombardi, J. C., Saviani, D., Sanfelice, J. L (orgs). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. 18-26. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2005b). História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Educação*. Santa Maria, 30(2), 11-26.
- Saviani, D. (2008). *Escola e Democracia*. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2009, janeiro a abril). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155.
- Saviani, D. (2015, junho) Sobre a natureza e a especificidade da educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, 7(1), 286-293.
- Saviani, D. (jan/dez 2020). Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. *Roteiro*, Joaçaba, 45, 1-18.

- Saviani, D., Galvão, A. C. (2021, janeiro). Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *ANDES – SN, Universidade e Sociedade* #67. COVID-19: trabalho e saúde docente, 36-49.
- Senna, V. Covid-19 potencializa desigualdades na educação (2020, 10 de maio). *Folha de S. Paulo*. Recuperado a partir de <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2020/05/covid-19-potencializa-desigualdades-na-educacao.shtml>
- Silva, F. G. da (2007). *O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento* (tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo: SP.
- Silva, F. G. da. (2011). O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento. *Revista Espaço Acadêmico*. 11(24). Maringá.
- Silva, F. G. da (2012). Alienação e o processo de sofrimento e adoecimento do professor: notas introdutórias. *Revista LABOR*, 7(1), 49-64).
- Silva, J. A. da. (2017). *Processo constitucional de formação de leis*. 3ª ed. São Paulo: Malheiros.
- Silva, S. P. (2020, jan/dez). Impactos do Governo Bolsonaro em tempos de Coronavírus no Brasil. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, 1-19. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994355>.
- Silva, R. R.V., Barbosa, R. E. C., Silva, N. S. S., Pinho, L., Ferreira, T. B., Moreira, B. B., Santos, M. F., & Haikal, D. S. (2021). Pandemia da COVID-19: insatisfação com o trabalho entre professores(as) do estado de Minas Gerais, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26 (12), 6117-6128. DOI:10.1590/1413-812320212612.10622021
- Silva, A. V. M., Araújo, D. M., & Negreiros, F. (2021) O congresso nacional brasileiro no contexto da pandemia de Covid-19: análises a partir da psicologia escolar crítica. Negreiros, F., Ferreira, B. (org). *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* São Paulo: Pimenta Cultural (eBook), cap. 1, 30-65.
- Souto, L (2017, 5 de dezembro). Transtornos emocionais são as principais causas de afastamento de professores. *O Globo*. Recuperado a partir de <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/transtornos-emocionais-sao-as-principais-causas-de-afastamento-de-professores-22149816>
- Souza, A. N., Leite, M. P. (2011, dezembro). Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. *Educ. Soc. Campinas* 32(117), 1105-1121. Recuperado a partir de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400012&lng=en&nr m=iso>. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000400012>.
- Souza, M. P. R. (2010, março). Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, Brasília, 23(83), 129-149.
- Souza, M. P. R. (2017). A psicologia escolar brasileira em uma perspectiva crítica e a psicologia histórico-cultural. Beaton, G.A., Calejon, L. M. C., Elejalde, M. F. *Enfoque histórico-cultural: problemas de las prácticas profesionales*. São Paulo, SP. Terracota Editora (Série ECOS). Cap. 1, 11-31.
- Souza, M. P. R. (2022, janeiro a abril). Psicologia Escolar, políticas educacionais e os impactos da Covid-19: reflexões a partir do enfoque histórico-cultural. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. Uberlândia, MG, 6(2), 40-513.

- Souza, K., Santos, G., Rodrigues, A., Felix, E., & Gomes, L. (2022). Diários de professores(as) na pandemia: Registros em cadernetas digitais de trabalho e saúde. *Interface*, Botucatu, 26. DOI: <https://doi.org/10.1590/interface.210318>.
- Tenente, L. (2020, 5 de maio). “Sem internet, merenda e lugar para estudar: veja obstáculos do ensino à distância na rede pública durante a pandemia de Covid-19”. *G1 Portal Educação*. Recuperado a partir de <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-a-pandemia-de-covid-19.ghtml>.
- Troitinho, M., Silva, I., Sousa, M., Santos, A., & Maximino, C. (2021). Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da Covid-19. *Trabalho, Educação e Saúde*, 19, 1-20. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00331
- Tuleski, S. C., Franco, A. F., Mendonça, F. W., Ferracioli, M. U., & Eidt, N. M. (2019). Tem remédio para a educação? Considerações da psicologia histórico-cultural. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, 15(36), ed. esp., 154-177.
- Tuleski, S. C., Eidt, N. M. (2020). A periodização do desenvolvimento psíquico: Atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. Martins, L. M., Abrantes, A. A., Facci, M. G. D. (orgs). *Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice*. 2ª ed. Campinas: Editora Autores Associados. Cap 2. 35-62.
- Pesquisa revela que 96% das redes municipais de educação estão realizando atividades não presenciais com os alunos durante a pandemia. (2020, 15 de setembro). *Undime Notícias*. Recuperado a partir de <http://undime.org.br/noticia/10-09-2020-09-48-pesquisa-revela-que-96-das-redes-municipais-de-educacao-estao-realizando-atividades-nao-presenciais-com-os-alunos-durante-a-pandemia>
- Universidade Positivo demite mais de 50 professores em um dia e pode fechar cursos presenciais de licenciatura, diz sindicato. (2020, 16 de julho). *G1 PR*, Curitiba. Recuperado a partir de <https://g1.globo.com/pr/parana/economia/noticia/2020/07/16/universidade-positivo-demite-mais-de-50-professores-em-um-dia-e-pode-fechar-cursos-presenciais-de-licenciatura-diz-sindicato.ghtml>
- Vilela, P.R. (2020, 15 de outubro). “Mais de 3,7 mil cidades não têm data para o retorno de aulas presenciais”. *Agência Brasil*. Recuperado a partir de <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-10/mais-de-37-mil-cidades-nao-tem-data-para-retorno-de-aulas-presenciais>
- Vigotski, L. S. (1991). *A formação social da mente*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- World Health Organization (2020, 17 de abril). Q&A on coronaviruses (COVID-19). *World Health Organization Official Website*. Recuperado a partir de <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/q-a-coronaviruses>

APÊNDICES

APÊNDICE A: FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO

Olá!

Nós, Dr. João Henrique Rossler, professor do departamento de Psicologia, e Caroline Bevilacqua, mestranda do programa de pós graduação em Psicologia, da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, professor(a) das redes municipais de ensino de Curitiba e Região Metropolitana, a participar de um estudo intitulado “A máquina não para’: Impactos da pandemia do COVID-19 sobre o sentido pessoal da atividade docente na Educação Básica”. A pesquisa contribuirá para a compreensão dos efeitos da pandemia na educação brasileira sob o olhar da Psicologia, em especial no que diz respeito à relação dos professores com o seu trabalho, uma vez que se verifica cada vez mais o adoecimento desses profissionais e a necessidade de estudos sobre o tema no contexto da pandemia. Esta pesquisa está registrada na Plataforma Brasil sob o número CAAE 42718621.9.0000.0102, e foi aprovada no dia 10 de março de 2021 através do Parecer nº 4.584.050 do Comitê de Ética do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná.

a) O objetivo desta pesquisa é investigar como a transformação do cotidiano dos professores, durante a pandemia do COVID-19, está afetando psicologicamente esses profissionais e quais as consequências disso para os processos educativos, de modo geral, e para o trabalho do professor, de modo particular. Buscamos compreender como a suspensão das aulas presenciais afetou a relação que os professores estabelecem com o seu trabalho.

b) Caso você concorde em participar da pesquisa, será necessária a realização de uma ou mais entrevistas, que ocorrerão online e terão o áudio gravado.

c) Para tanto, você deverá acessar, em dia e horário a ser combinado através de seu e-mail de contato, uma videochamada com a pesquisadora responsável por essa etapa da pesquisa, onde abordaremos sua história de vida e sua experiência enquanto professor(a) durante a pandemia. Cada entrevista levará aproximadamente uma hora, e, para que possamos compreender com maiores detalhes a sua trajetória, pode ser que você seja convidado(a) a participar mais de uma vez.

d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a constrangimento ou mal-estar psicológico e emocional. Se sentir necessidade, a entrevista pode ser interrompida a qualquer momento.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo são a possibilidade de desconforto e a quebra de sigilo de informações durante as entrevistas, uma vez que elas serão realizadas online. No entanto, os pesquisadores tomarão todos os cuidados necessários para que isso não ocorra, com a utilização de equipamento seguro e software de proteção.

g) Você terá a garantia de que problemas como desconforto, constrangimento ou mal-estar psicológico decorrentes do estudo serão tratados através de atendimento com a pesquisadora colaboradora. Se essa medida não for suficiente, você será encaminhado ao a um serviço de psicologia da saúde pública próximo a você. No caso eventual de danos graves decorrentes da pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização nas formas da lei.

h) Os benefícios esperados com essa pesquisa são a reflexão sobre o fazer docente e um aumento no bem-estar ao poder compartilhar sua experiência. Os benefícios indiretos podem ser a multiplicação do conhecimento sobre o tema às comunidades escolares, ampliando a compreensão sobre o contexto histórico-social atual.

i) Os pesquisadores responsáveis por este estudo, Prof. Dr. João Henrique Rossler e Caroline Bevilacqua, poderão ser localizados após o retorno das atividades presenciais da UFPR no Departamento de Psicologia, localizado na Praça Santos Andrade, nº 50, no segundo andar. Por hora, você pode utilizar os e-mails jhrossler@ufpr.br e caroline_bevilacqua@ufpr.br. Você poderá ligar para o telefone do Departamento de Psicologia, (41)3310-2625, de segunda à sexta das 8h às 12h e das 13h às 17h, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Em caso de emergência você também pode contatar este número, em qualquer horário: (41)99663-0395.

j) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento sem qualquer ônus ou prejuízo a você, solicitando que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

k) O material obtido – formulário, registro com seu contato e código e áudio das entrevistas – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído ao término do estudo, dentro de um ano.

l) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, a saber, os membros da equipe de pesquisa, sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

m) As despesas necessárias para a realização da pesquisa, como papelaria, transporte e alimentação, não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação. Entretanto, caso seja necessário seu deslocamento até a sede do estudo (a Universidade), os pesquisadores asseguram o ressarcimento dos seus gastos com transporte (Item II.21, e item IV.3, sub-item g, Resol. 466/2012).

n) Você terá a garantia de que, quando os dados/resultados obtidos com este estudo forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um pseudônimo (nome fictício) escolhido por você no momento da entrevista. Caso não deseje escolher, será atribuído a você um código ou nome aleatório.

o) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail cometica.saude@ufpr.br e/ou telefone 41 -3360-7259, das 08:30h às 11:00h e das 14:00h.às 16:00h. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Enviaremos um e-mail para você para que possamos agendar uma entrevista caso deseje participar!

e-mail para contato:

Deseja participar da pesquisa? ()Sim ()Não

Com qual gênero você se identifica?

() Feminino

() Masculino

() Prefiro não informar

() Outros: _____

Qual a sua idade? _____

Você atua em qual município? _____

Trabalha na rede pública ou particular?

() Rede pública

() Rede particular

Há quantos anos você trabalha como docente? _____

Por favor, nos informe sua formação inicial, instituição e ano de conclusão do curso:

Você fez especializações ou formações adicionais? Quais?

Por favor, selecione os anos escolares das turmas para as quais você foi/é leciona do início da pandemia do COVID-19 até o presente momento:

() 1º ano

() 2º ano

() 3º ano

() 4º ano

() 5º ano

() outro. Especificar: _____

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA

Me conte um pouco sobre a sua história de vida.

Como você se tornou professor(a)?

Qual o propósito da educação para você?

O que é ser professor?

Como foi ou está sendo a experiência de ser professor durante a pandemia?

APÊNDICE C: ORÇAMENTO E QUALIFICAÇÃO DOS PESQUISADORES

Identificação do orçamento	Valor em Reais
Papelaria	100,00
Fotocópias/cópias	150,00
Material de expediente	100,00
Conexão à Internet	900,00
Software de Segurança	50,00
Total	1.300,00

Pesquisador Principal: Prof. Dr. João Henrique Rossler.

<http://lattes.cnpq.br/2672909333254485>

Pesquisadora colaboradora: Caroline Bevilacqua.

<http://lattes.cnpq.br/2840373320546010>