

# Prática e formação docente: desafios e resistências no contexto da covid-19

Renata Helena Pin Pucci

Universidade São Francisco (Brasil)

Kauany Cerqueira Ferreira Bezerra

Universidade Metodista de Piracicaba (Brasil)

Luciana Haddad Ferreira

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Brasil)

## Resumo

Neste estudo, aborda-se a prática docente no contexto do ensino remoto emergencial, deflagrado devido à pandemia da covid-19. Diante da conjuntura imposta e suas conseqüentes transformações sociais, como as mudanças nas formas de configuração do trabalho docente, o objetivo da pesquisa foi compreender como professoras do Ensino Fundamental lidaram com a mudança para o ensino remoto emergencial, considerando aspectos da formação e da prática trazidos em seus enunciados. O estudo foi desenvolvido a partir da produção e da análise de narrativas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de duas cidades do interior de São Paulo. A fundamentação teórico-metodológica da pesquisa para construção e análise dos dados ancora-se nas perspectivas histórico-cultural e enunciativo-discursiva. Os enunciados evidenciaram dificuldades e desafios, mas também ensinamentos sobre a docência, profundamente ancorados nas relações professor-aluno, nos saberes constituídos na práxis educativa, na identidade docente constituída no coletivo.

Palavras-chave: Formação docente. Narrativas pedagógicas. Ensino remoto emergencial. Pandemia da covid-19.

## Teacher practice and education: challenges and resistances in the COVID-19 context

## Abstract

This study addresses teaching practice in the context of emergency remote teaching, triggered by the COVID-19 pandemic. In view of the imposed conjuncture and its consequent social transformations, such as the changes in the ways of configuring the teaching work, the objective of this study was to understand how Elementary School teachers dealt with the change to emergency remote teaching, considering aspects of their education and practice brought up in their statements. The study was developed from the production and analysis of narratives of the early grades of Elementary School teachers from the Municipal Education Network of two cities in the hinterlands of São Paulo. The

theoretical and methodological foundation of the research for the construction and analysis of data is anchored in the cultural-historical and enunciative-discursive perspectives. The statements showed difficulties and challenges, but also lessons about teaching, deeply anchored in the teacher-student relationships, the knowledge constituted in the educational praxis, the teaching identity, constituted in the collective.

Keywords: Teacher education. Pedagogical narratives. Emergency remote teaching. COVID-19 pandemic.

---

## Práctica y formación docente: desafíos y resistencias en el contexto del Covid-19

---

### Resumen

En este estudio se aborda la práctica docente en el contexto de la enseñanza remota de emergencia, desencadenada debido a la pandemia del Covid-19. Ante la coyuntura impuesta y sus consecuentes transformaciones sociales, como los cambios en las formas de configuración del trabajo docente, el objetivo de la investigación fue comprender cómo las maestras de Educación Primaria lidiaron con el cambio para la enseñanza remota de emergencia, considerando aspectos de formación y práctica traídos en sus relatos. El estudio fue desarrollado a partir de la producción y del análisis de narrativas de maestras de los años iniciales de la Educación Primaria de la Red Municipal de Educación de dos ciudades del interior de São Paulo, Brasil. La fundamentación teórica y metodológica de la investigación para la construcción y análisis de los datos está anclada en las perspectivas histórico-cultural y enunciativo-discursiva. Los enunciados evidenciaron dificultades y desafíos, pero también enseñanzas sobre la docencia profundamente ancladas en las relaciones docente-alumno, en los saberes constituidos en la praxis educativa, en la identidad docente constituida en el colectivo.

Palabras clave: Formación docente. Narrativas pedagógicas. Enseñanza remota de emergencia. Pandemia del Covid-19.

### Introdução

Não foi oferecido ao professor um suporte para gravar as aulas, editar, um computador ou celular, nada! Cada um que desse um jeito! (Débora, professora da rede pública, 2020).

O desabafo de Débora, professora da rede pública de um município do estado de São Paulo, leva-nos à reflexão sobre como docentes de todo o país lidaram, forçosamente<sup>1</sup>, com a implementação do ensino remoto emergencial, especialmente no ano de 2020, primeiro momento de enfrentamento da pandemia da covid-19.

Desde o início do período de vigência de medidas de contenção da disseminação do coronavírus no Brasil, em março de 2020, até, pelo menos, meados de 2022, diferentes conduções foram realizadas no campo da educação, na tentativa de atender às orientações sanitárias e, ao mesmo tempo, preservar de alguma maneira a possibilidade de desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas. Pacotes de atividades impressas, aulas gravadas em vídeos, transmissões pelo rádio e televisão, encontros virtuais *online*, orientações de estudo por telefone e troca de mensagens por aplicativos foram alguns dos recursos utilizados pelas professoras<sup>2</sup> no período de suspensão das atividades presenciais, que se intercalaram, em certos momentos, com tentativas de retorno.

Ao longo de todo o período vivenciado, prevaleceu o caráter de imprevisibilidade e urgência, no qual a tomada de decisões ocorreu sem grande planejamento ou análise, a partir das mudanças no cenário nacional e internacional pandêmico. Professoras, estudantes e familiares foram se adaptando a condições que pareciam provisórias, mas que perduraram por mais de dois anos.

Pesquisadores da área já buscavam, desde o início da pandemia, mapear iniciativas, dialogar com professoras e escutar suas narrativas, de modo a melhor compreender os limites, as possibilidades e os desafios da docência em meio a tantos entraves, que se somaram a outras dificuldades não tão novas e nem um pouco inéditas, decorrentes do cenário de crise política e institucional, bem como da crescente e enfática desvalorização da profissão docente. Os primeiros estudos apresentados, ainda no ano de 2020 (Araújo; Santos, 2020; Diniz, 2020; Ferreira; Barbosa, 2020, dentre outros), ofereciam subsídios para a reflexão acerca dos encaminhamentos e das práticas desenvolvidas, dando visibilidade a diferentes leituras, escolhas e dificuldades enfrentadas. Essas publicações foram importantes também para evidenciar como o enfrentamento da realidade acontece de forma distinta e desproporcional, agravando ainda mais as desigualdades sociais.

Tendo em vista a conjuntura imposta, as suas consequentes transformações sociais e as exigências e as mudanças nas formas de configuração do trabalho docente, direcionamos nosso interesse para compreender como professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública lidaram com a mudança do ensino presencial para o ensino remoto emergencial no

contexto da pandemia da covid-19, considerando aspectos da formação e da prática docente trazidos em seus enunciados.

Apresentamos um estudo narrativo, que se desenvolveu a partir da produção e da análise de narrativas pedagógicas, escritas e orais, de professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de duas cidades do interior de São Paulo. As seis docentes participantes do estudo produziram relatos que versaram sobre como estavam vivenciando o ensino remoto emergencial. Dessas narrativas (registradas entre o segundo semestre de 2020 e o primeiro semestre de 2021), quatro foram produzidas no formato de textos e duas foram produzidas no formato de áudio, enviadas por meio de aplicativo de troca de mensagens.

4 A fundamentação teórica para a construção das análises foi ancorada nas perspectivas histórico-cultural (Vigotski, 2000, 2007, 2010) e enunciativo-discursiva (Bakhtin, 2006, 2010; Volóchinov, 2017). Compreendemos que as professoras expressaram estranhamento em relação às suas próprias práticas e denunciaram as limitações dadas pela falta de recursos e amparo institucional. Ao mesmo tempo, foram se (trans)formando por meio das experiências vivenciadas no contexto pandêmico e registraram que se sentiram desafiadas a buscar alternativas para possibilitar minimamente o aprendizado dos estudantes, oferecendo resistência à naturalização do ensino remoto e reafirmando a potência das relações interpessoais para a formação e do chão da escola como espaço diverso e humanizador. Ademais, as lições trazidas pelos discursos dessas professoras nos possibilitaram tecer considerações acerca daquilo que, apesar de narrado de modo pessoal, é comum à experiência de muitas e, por isso, convida a pensar a docência e seus entraves para além do momento pandêmico.

## Percurso teórico-metodológico

○ trabalho da professora que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental requer domínio de diferentes áreas do conhecimento. Nessa etapa, compreendida entre o 1º e o 5º ano, a aprendizagem de conceitos e a apropriação de diferentes formas de significação subsidiam a formação da linguagem e do pensamento complexo da criança (Vigotski, 2000). Cabe à professora organizar situações sociais favoráveis ao desenvolvimento, o que

requer intencionalidade nas proposições didático-pedagógicas, diálogo com a cultura e amplo conhecimento dos conteúdos a serem ensinados, além da atenção às subjetividades das crianças.

Ainda, a docência, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não se restringe ao contorno dos campos disciplinares, visto que as professoras ensinam conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, que compõem os currículos nacionais de educação. O trabalho é desenvolvido na imersão das relações cotidianas com um mesmo grupo de estudantes, assumindo características inter e transdisciplinares. Por essas e outras razões, a atividade docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental é complexa e cheia de especificidades.

A formação para tal atuação também requer esforços e demanda estudos voltados às particularidades aqui mencionadas: Como tornar-se professora de crianças, mantendo-se atenta às questões do desenvolvimento nesse período etário, oferecendo oportunidades às crianças de se reconhecerem como sujeitos partícipes de uma cultura e de uma comunidade, acessando ao conhecimento historicamente produzido e, ainda, possibilitando a sua elaboração simbólica?

Compreendemos que o conjunto de saberes estruturantes da identidade e da prática docente deve ser construído pela professora em diferentes contextos de formação que se articulam e complementam. Concordando com Gatti, Barretto, André e Almeida (2019), percebemos que a prática educativa se articula com as condições efetivas do trabalho docente, e esses dois campos estão fortemente relacionados às condições e às premissas da formação de professores, em suas dimensões inicial e permanente. Assim, a despeito do conhecimento que vem sendo produzido na área, as maneiras como se realizam a formação profissional docente são também fortemente marcadas pelas transformações nos campos político, econômico, cultural, científico e/ou tecnológico. Tais condicionantes são percebidos quando observamos, por exemplo, o modo como a formação inicial das professoras de Educação Básica presentemente é colocada em debate pelas alterações substanciais impostas pela Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) – Resolução no 2, de 20 de dezembro de 2019, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Pleno (CP) (Brasil, 2019) – e, mais recentemente, pela Resolução CNE/CP no 4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre “[...] as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica [...]”(Brasil, 2024).

É nesse contexto de uma atuação repleta de especificidades e muito complexa, interdisciplinar e compromissada com a formação humanizadora, atravessada por urgências de um cotidiano profundamente alterado pela mudança do ensino presencial para o modelo remoto emergencial, que as professoras participantes do estudo se encontravam.

Ao voltarmos o olhar às suas narrativas acerca do momento de implementação do ensino remoto emergencial, conhecemos o prescrito e o realizado, o possível e o desejável, as demandas e as aspirações pedagógicas. Buscamos indícios de como as professoras se compreendem como profissionais em formação, em um contexto de tantas incertezas. Uma pesquisa narrativa pressupõe a escuta atenta e o diálogo com quem vivência determinada situação intensamente e, por isso, a conhece com propriedade.

6 Para a seleção de participantes, fizemos contato com as escolas municipais de duas cidades do interior de São Paulo e solicitamos a divulgação da temática da pesquisa e da carta-convite para participação no estudo. Aquelas professoras que fizeram contato e manifestaram interesse foram convidadas a conhecer a pesquisa e preencher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por meio de um formulário eletrônico. Os critérios para participar da pesquisa foram: estar exercendo a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental no ano de 2020 e 2021 e ser docente na rede pública municipal. Dentre as inscritas, 11 professoras atendiam a esse requisito e seis delas concordaram em participar do estudo.

Nossa escolha pela pesquisa com professoras é intencional e política. Em um momento em que autoridades e profissionais das mais diversas áreas pareciam ter algo a dizer sobre a educação, a própria classe docente era pouco escutada. Os discursos das docentes são reveladores de contextos que só eram conhecidos por elas, por estarem imersas na realidade. Por suas palavras, enxergamos e podemos tecer reflexões sobre a formação docente.

Dizemos isso por compreendermos que os sujeitos se constituem na linguagem e a produzem nas práticas que os constituem, tal como defendido por Vigotski (2010). Além disso, em perspectiva discursiva (Bakhtin, 2006; Volóchinov, 2017), os enunciados não são indiferentes, ou mesmo independentes, entre si, são parte de uma história, de uma organização social, de um

grupo, dentro dos quais se encontram/confrontam ideologias, classes sociais e visões de mundo. Nessa abordagem, a linguagem é concebida para além de sua estrutura envolvendo regras ortográficas e gramaticais, levando em conta a construção social que sustenta os discursos. Assim, ao voltarmos para as narrativas das professoras, as compreendemos nesse *continuum* de enunciados, que refletem e refratam o sentir e o fazer de um coletivo na pandemia.

Vigotski (2000, 2010) e Bakhtin (2006, 2010) compartilharam interesses comuns por temáticas como a questão da linguagem, da consciência, dos sentidos e significados. Sendo as professoras seres sociais e enunciativos, cujos enunciados são atravessados por outras vozes, bem como se constituem na relação com os outros, a teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin e a teoria histórico-cultural de Vigotski são necessárias para a construção teórico-metodológica deste estudo, pois abordamos a importância do outro na constituição dos sujeitos e dos sentidos; a produção de sentidos presentes em enunciados que são atravessados por discursos de um determinado grupo (professores), tempo e contexto (o contexto pandêmico).

Ainda, fundamentamos a escolha pelas narrativas como método de pesquisa e estratégia de registro, uma vez que a produção de narrativas também oferece às docentes participantes a possibilidade de se colocar e se fazer ouvir. A narrativa traz a possibilidade de construção de novos sentidos acerca da profissão e da sua prática. A potencialidade do trabalho está no próprio ato de narrar e nos significados acessados (Ferreira; Barbosa, 2020).

Tendo tais princípios em mente, propusemos às participantes que nos contassem, por meio de narrativas, como estavam vivenciando o ensino remoto emergencial. No contato inicial com as professoras, já esperávamos encontrar dificuldades quanto à disponibilidade das docentes em participar da pesquisa. Mesmo as professoras que se dispuseram a produzir as narrativas, em algum momento da comunicação, elas demonstraram certa indisponibilidade, relatando falta de tempo, excesso de trabalho, cansaço da interação virtual. Tais motivos devem ser considerados ao refletirmos sobre o momento desafiador na prática dessas profissionais no período da pandemia, com o aprofundamento da precarização do trabalho docente. Tentando fazer da pesquisa uma oportunidade de elaborar o vivido, e não mais uma

atribuição em meio a tantas exigências às professoras já colocadas, ofereceu diversas opções, para que contribuíssem da forma que lhes parecesse viável.

Para a seleção dos excertos para compor as análises, consideramos o objetivo deste texto e o diálogo que foi possível estabelecermos com as narrativas, a partir do referencial teórico escolhido. Nas perspectivas histórico-cultural e enunciativo-discursiva, aproximamo-nos dos enunciados com nossas contrapalavras. Na abordagem de análise proposta, “[...] um discurso não se constrói sobre a realidade, mas sempre sobre outro discurso [...]” (Fiorin, 2010, p. 35); assim sendo, a relação entre discurso e realidade é sempre mediada por outros discursos; por isso, nossa análise ocorre em diálogo com o texto das narrativas e outros textos que compõem nosso universo discursivo sobre o tema. Esse é um exercício da escuta, que não é possível sem a alteridade, já que é preciso considerar a própria escuta como dialógica.

## **Discussão: entre desafios e resistências**

8

As narrativas tecidas pelas professoras apontam para diferentes dimensões da prática pedagógica que foram significativamente alteradas com a migração para o ensino remoto emergencial: o modo de expressar afeto e direcionar cuidados aos estudantes; a aula como experiência formativa integral; a noção de presença e ausência; os usos da linguagem e seus diferentes suportes; o desenvolvimento físico e motor atrelado ao psicológico e intelectual; as noções de temporalidade e espacialidade.

Também anunciam entraves nem um pouco novos, mas já incorporados com certa – e problemática – naturalidade no cotidiano docente, que se intensificaram no momento pandêmico: tensões na relação com as crianças e seus familiares; escassez de espaços de diálogo e formação; falta de infraestrutura e recursos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico; pouco apoio da direção e coordenação; orientações curriculares prescritivas e tarefas; falta de colegismo e trabalho coletivo.

Acerca de todos esses aspectos, observamos que ora as professoras manifestaram desânimo ou pouca força para pensar em alternativas e reivindicar melhores condições de trabalho, ora expressaram esperança e acenaram com possibilidades de mudança. A partir dessa compreensão, vimos que as



professoras foram se (trans)formando no contexto pandêmico, conforme suas narrativas, entre desafios e resistências.

Ao organizarmos os excertos das narrativas docentes, nossa intenção foi compreendermos como as professoras vivenciaram as práticas escolares nesse período, de modo a identificar, por meio de seus enunciados, se novos sentidos foram construídos pelas docentes, pois entendemos que sua produção possibilita a ampliação e o desenvolvimento da consciência e ocasiona mudanças no modo como compreendem/experienciam a realidade (Vigotski, 2010). Para que possamos nos aproximar dos sentidos da prática docente, necessitamos olhar para os significados culturais e partilhados, que são acessados pelas professoras e pessoalmente reelaborados.

Retomamos, como primeiro excerto, as palavras de Débora:

Depois de julho, começou a cobrança para que também gravássemos vídeos explicando as lições. Foi um Deus nos acuda! Ficamos apreensivas, professores bravos; afinal, não tínhamos preparo e formação para esse tipo de aula! Eu mesma fiquei uma noite sem dormir, planejando como fazer! Fui para o YouTube e assisti tudo que foi vídeo sobre como gravar com o celular! Esse detalhe havia esquecido, não foi oferecido ao professor um suporte para gravar as aulas, editar, um computador ou celular, nada! Cada um que desse um jeito! E professor é muito obediente. Veio a ordem: "Podem enviar vídeos que já existem no YouTube!". Passávamos muito tempo, assistindo ao vídeo para ter certeza se ia dar certo com a lição dada, editando, eu não domino muito a tecnologia, apelava ao marido, filho para ajudar (Débora, professora da rede pública, 2020).

A professora Débora fala da apreensão quando foi a ela comunicado que deveria produzir vídeos para transmitir aos estudantes e aponta para a falta de preparo, formação e suporte para produzir esse tipo de material. Ao considerarmos sua narrativa no contexto do ensino remoto emergencial, tomando as muitas dificuldades já apresentadas, observamos o ressoar de muitas outras vozes no período pandêmico. Diversos estudos abordaram dificuldades semelhantes enunciadas por docentes durante a pandemia (Carvalho; Moura, 2021; Guimarães; Barreto, 2021). Com Bakhtin (2010) compreendemos que os discursos são construídos em um tempo e espaço determinados histórico e socialmente; assim, os sentidos são edificados a

partir de determinado cronotopo. Rohling (2020, p. 5221) problematizou a “[...] emergência de um cronotopo pandêmico [...]”, definido “[...] como um espaço-tempo em que se produz um conjunto de discursividades relacionado a esse tema [da Covid-19]”.

Ainda, ouvimos no discurso das professoras, como o de Débora, o diálogo com outros discursos, nos remetendo ao já-dito, como a falta de condições para a realização da prática docente. A partir da teoria discursiva de Bakhtin, há diferentes vozes que compõem os discursos, e “[...] essas vozes não precisam estar marcadas no fio do discurso, elas são apreendidas pelo nosso conhecimento dos diferentes discursos que circulam numa dada época numa determinada formação social” (Fiorin, 2010, p. 40). A pouca habilidade ou falta de recursos adequados para a realização de seu trabalho nos diz da precarização do trabalho docente potencializada pelo ensino remoto. As professoras não encontraram amparo, em um primeiro momento, na formação ou nas condições concretas de trabalho para o exercício da docência, e buscaram, dentro de suas possibilidades, com certa angústia, os instrumentos e a ajuda necessários para cumprir suas aulas, dentro do que lhes foi cobrado. A busca acelerada por recursos pedagógicos para satisfazer a um projeto de ensino, concebido sem reflexão e com vistas a resultados pré-determinados, reduz a atuação da professora à aplicação técnica do ensino, remontando a uma percepção tecnicista da educação.

De certa forma, a professora parece dar um sentido à necessidade de formação profissional adequada, que possibilite a execução de seu trabalho dentro de sua carga horária e sem necessitar de ajuda de voluntários para a sua realização. Diante do reconhecimento de tais necessidades, Sousa, Silva, Oliveira e Silva (2021, p. 85) afirmam que as mudanças e as adaptações necessárias para a condução do ensino remoto emergencial poderiam ser consideradas um tanto óbvias e inerentes à prática docente, se houvesse “[...] um conjunto de ações que garantisse a base para seu desenvolvimento [...]”. Entretanto, o que se materializou no cotidiano foram formações em “[...] nível aligeirado, pragmático, para início das atividades remotas, o que trouxe como consequência um intensificado processo de busca por salvação e resignificação de práticas com vistas à sobrevivência” (Sousa; Silva; Oliveira; Silva, 2021, p. 85).

Nesse contexto, percebemos que as concepções de formação docente, seja inicial ou continuada, “[...] têm sido sustentadas a partir de

princípios que colocam professoras e professores em um movimento subjetivo de auto salvação e auto formação [...]” (Sousa; Silva; Oliveira; Silva, 2021, p. 86), nos quais são enaltecidos os esforços individuais e a busca informal de capacitação a partir de recursos e conteúdos pouco qualificados, ou produzidos a partir de referenciais que nem sempre estão alinhados com os ideais educacionais defendidos para a educação pública. Tal movimento provoca ainda a constante percepção de incapacidade das professoras, pois a formação realizada nesses moldes se pauta na obtenção de soluções aliçadas, prescritivas, pontuais e que rapidamente se tornam desatualizadas, sendo insuficientes para assegurar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade socialmente referenciada.

Em meu convívio familiar, minha mãe e eu somos professoras, nesse momento de desafio, do se reinventar, de aprender e inovar, nos ajudamos em compartilhar ideias e maneiras para elaborar e transmitir as aulas. Tivemos que fazer novas aquisições de recursos digitais, materiais e equipamentos, de forma particular, para dar suporte e fazer nosso trabalho. Tivemos que contratar um serviço de internet mais potente. [...]. Minha mãe, professora por mais de 20 anos, contratara professora particular de informática para que lhe ensinasse a lidar com o básico dos equipamentos tecnológicos (computador, impressora e celular, usado para gravar as aulas em vídeo e áudio), para aliar o uso da tecnologia às práticas pedagógicas (Alê, professora da rede pública, 2020).

11

O discurso da Professora Alê também remete à perspectiva de esforço individual, que, sem possuir estrutura adequada para o trabalho, pensa em alternativas que favoreçam as práticas na concretude do que estava sendo desenvolvido, condição que coloca a professora em posição de responsabilização pelo sucesso ou fracasso do modelo emergencial de ensino. As palavras da Professora Alê também apontam para o desafio de desenvolver o processo pedagógico em situação inabitual, lançando mão de recursos que não possui ou, ao menos, tem familiaridade. Alê (2020) traz certa naturalidade ao narrar as iniciativas assumidas por ela e sua mãe, como se fosse inerente ao fazer docente suprir, a partir do esforço e custeio próprios, as lacunas na sua formação e a falta de recursos materiais: “[...] somos professoras, nesse momento de desafio, do se reinventar, de aprender e inovar, nos ajudamos [...]” (Alê, professora da rede pública, 2020). Nesse relato,

a dificuldade ganha contornos de aceitação e ação permeada pela lógica da responsabilização e do significado de mérito, certa ideia de que o bom profissional é aquele que não mede esforços nem recursos para manter sua produtividade.

Em um momento de complexidade, saber utilizar as mídias, os *softwares*, as salas de aula virtuais, os programas de gravação, dentre outros, tornou-se um desafio ainda maior. Percebemos, em suas falas, que cada professora, diante das limitações e dos recursos disponíveis, estava buscando meios para, da melhor forma, colaborar e desenvolver uma proposta coerente e relevante, frente ao desafio de desenvolver um trabalho que fizesse sentido e produzisse efeito na vida dos estudantes.

Vivemos em um contexto político-social neoliberal, que tem por característica estender as relações do capital para todas as esferas da vida, na educação, na vida pessoal, nas políticas públicas etc. Há impregnada a racionalidade da competição generalizada, da valorização do mérito, da avaliação, dos *rankings* e da individualização das relações sociais. Nesse cenário, sendo as professoras sujeitos sociais e constituídas nesse universo discursivo, refletem e refratam esses discursos sociais que trazem concepções já instituídas da prática docente, das relações estabelecidas com a escola, com os estudantes e com a própria docência.

A Professora Cristina, no excerto abaixo, direciona seu olhar para um outro significado da valorização. Uma valorização não tão dependente do sentimento de mérito pautada na responsabilização individual, mas no reconhecimento que o estudante tem de seu trabalho. A professora coloca a dimensão da valorização no olhar do outro. Para além do reconhecimento baseado nos retornos do esforço individual, existe a satisfação e a realização naquilo que se faz com base na percepção que o outro tem de seu trabalho, que, nesse caso, é seu par dialético nos processos de ensino e de aprendizagem. “E valorização então, né? A gente fica com aquela do aluno mesmo, em acreditar na gente, no nosso trabalho, naquilo que a gente faz, né. Acho que isso já é uma grande valorização” (Cristina, professora da rede pública, 2020).

A professora mostra-nos que o sentido da valorização profissional se articula, em sua experiência e leitura, com a validação de suas intenções e práticas pelos estudantes. Ao dizer “[...] a gente fica com aquela do aluno

mesmo [...]”, Cristina (2020) afirma haver um reconhecimento por parte do estudante, da qualidade e da valorização do trabalho da professora.

Pino (2000), ao discutir o papel das relações sociais na constituição cultural do homem em Vigotski, ressalta que o que possibilita a conversão dessas relações em funções do sujeito e em formas da sua estrutura é a significação que emerge nas relações sociais. Esclarece o autor:

Dizer que o que é internalizado é a significação dessas relações equivale a dizer que o que é internalizado é a significação que o outro da relação tem para o eu; o que, no movimento dialético da relação, dá ao eu as coordenadas para saber quem é ele, que posição social ocupa e o que se espera dele (Pino, 2000, p. 66).

Assim, o significado de reconhecimento social de ser professora, vindo do estuante, é fortemente presente em suas palavras. No entanto, é perceptível, pela construção de sua narrativa, a expectativa de que também houvesse legitimação e reconhecimento de outras instâncias, de seu esforço e trabalho. Ainda que a percepção de valorização de seu trabalho venha por parte dos estudantes e, aparentemente, somente deles, a professora ressalta como “uma grande valorização” (Cristina, professora da rede pública, 2020). Nesse sentido, caracterizamos sua prática, por meio de sua narrativa, como resistência, na perspectiva de reconhecer o valor das relações dialógicas que são estabelecidas entre professor e estudante no processo de ensino.

Observamos, ainda, nas narrativas das professoras, que significados distintos de formação docente coexistem. Se, por vezes, é explicitado o sentido de sobrevivência, na busca de condições técnicas mínimas para que possam realizar seu trabalho, em outros momentos prevalece o sentido de resistência, que se alia à defesa de uma formação crítica, efetiva e emancipatória. Não basta que as docentes tenham o aparato necessário para ensinar, como também dominem, de forma pragmática, o uso das tecnologias. É preciso condições mínimas de acesso dos estudantes às aulas, acompanhamento das atividades, aspectos que por si só são pontos de profícuo debate e questionamento, a começar pela própria prática do ensinar diante do contexto da covid-19.

Entendemos que defender a necessidade de iniciativas que apoiem o desenvolvimento de habilidades e o fornecimento de recursos e ferramentas

digitais não significa uma formação mais completa, ou uma atuação docente mais assertiva. Algumas professoras explicitam entendimento de uma formação que encontra sentido na reflexão e na fundamentação teórica das ações cotidianas, como percebemos nas palavras de Ana:

Ressalto que a partir desse momento de transição de ensino regular para ensino remoto, apesar de utilizar tecnologias em meu dia a dia, tive que aprender a dominar ferramentas e metodologias para adaptar-me ao novo formato de lecionar. Isso me causou nervosismo e preocupação, pois, para apreender algo novo, levaria tempo, o qual não tinha, devido a minha rotina familiar que também foi transformada, pois, além de ser professora, sou mãe e passei a trabalhar em casa, na companhia dos meus filhos (Ana, professora da rede pública, 2020).

14 Ana expressa o entendimento de que a sua constante formação é necessária para que possa se articular e refletir acerca dos novos desafios educacionais que lhe são impostos. Ao mesmo tempo, registra a dificuldade de estabelecer momentos de estudo aprofundado, pois estes ficam prejudicados quando o ambiente da casa passa a comportar as temporalidades da vida de mãe, professora, estudante e outras. A professora narra seu entendimento e a dificuldade de ir ao encontro da formação que sabe ser necessária, denunciando o conflito vivido por tantas docentes. Em tempos difíceis como o vivido, de sobrecargas, precarizações, responsabilização e intensificação do trabalho docente, torna-se ainda mais urgente a necessidade de ir além do utilitarismo, algo que demanda um movimento formativo que coloque o conhecimento na centralidade pela valorização e pela unidade entre os saberes científicos que norteiam a docência.

Em seus estudos, Vigotski (2007, p. 103) discutia que “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. Essas premissas apontam para a importância da formação do profissional que conduzirá tal processo. Segundo Almeida, Antonio, Francischett, Ghedini e Pedroso (2012, p. 971), “[...] esse educador, a quem falta conhecimento, estará limitado para atuar na apropriação da cultura pelas crianças e contribuir ao seu desenvolvimento cultural e intelectual, objetivos dessa etapa escolar”. Trazemos essa compreensão para afirmar a importância da prática e da formação docente no *lôcus* das

ações educativas e afirmar que a atuação docente deve ser fundamentada teoricamente e permeada pela intencionalidade, pois é preciso que haja planejamento e organização de situações sociais favoráveis ao desenvolvimento para que a aprendizagem ocorra.

A professora Ana denuncia, na correlação de forças que alimentam e interferem no que é ser docente em situações de muitas incertezas, ansiedade e transformações, que mesmo inserida neste contexto de falta de respaldo para sua atuação, tenta manter uma atitude reflexiva e buscar formação que a ajude na construção de ideias e referenciais para pensar criticamente o momento vivido. Ela expressa a necessidade de resistir aos entraves e seguir na docência: “Eu como professora, confesso que tive que me reinventar, muitas vezes diminuir o conteúdo previsto para poder orientar emocionalmente meus alunos” (Ana, professora da rede pública, 2020); assim como Alê:

Ao final desse ano letivo de 2020, apesar do desafio técnico de adaptar-se urgentemente em lidar com as mídias digitais, destaco o enfrentamento cotidiano do fator emocional. Ansiedade, angústia, insegurança, perseverança e otimismo permearam meus dias enquanto professora. Encerro minha atividade docente ciente de que executei minhas funções com eficiência na tentativa de melhor adequar os conteúdos pedagógicos para o momento (Alê, professora da rede pública, 2020).

As palavras “adaptar”, “tentar”, “aprender”, “adequar” e “reinventar” aparecem diversas vezes nas narrativas das docentes. Se em certos momentos anunciam desalento diante das fragilidades, em outros percebemos ações e discurso de resistência ao se engajarem nas possibilidades. O significado de resistência, que parece ter sido acessado por elas, remete à insistência de se manter atuante na profissão, assim como apresenta traços da negação da descaracterização de seu trabalho em contexto tão diferente quanto o vivido: o sentido de resistência manifestado é o de quem assume o desânimo e as dificuldades, mas busca alternativas para fazer com que o trabalho possível se desenvolva. A insistência na profissão é fortemente marcada pelas dificuldades e pela luta por melhores condições para que o trabalho se concretize. Fica evidente o desejo de realizar tais discussões no exercício da profissão, sem desistir dela.

Na docência, como um processo social e identitário, transformamos e somos transformados, As funções mentais superiores, especificamente humanas e constitutivas do psiquismo, são constituídas na vida social e dependem essencialmente das situações sociais específicas em que participamos. Nesse caso, a aula é uma situação disparadora de reflexões e potencialmente geradora de desenvolvimento docente. Nesse sentido, Góes (1991, p. 21) fala de um sujeito que é interativo, que não é formatado, de forma passiva, pelo meio, uma vez que “[...] há uma necessária interdependência dos planos inter e intra-subjetivo, a gênese de seu conhecimento não está assentada em recursos só individuais, independentes da mediação social ou dos significados partilhados”. Assume-se, assim, que o conhecimento é construído na interação sujeito-objeto. Nesse esteio, compreendemos a resistência não no sentido do conservadorismo (resistentes às mudanças), mas, sim, na possibilidade de aprender com a situação e ampliar seu campo de desenvolvimento. As professoras, assim, permitem-se afetar e interagem com a situação, a vivem e aprendem.

16

As professoras Ana e Alê ainda nos trazem elementos para compreender como a educação das emoções e dos afetos está presente na prática docente, sinalizando o quanto a dimensão do trabalho foi dificultada no ensino remoto emergencial. Alê discursa sobre as diferentes fragilidades daquele momento: soma-se à urgência em lidar com as tecnologias o esforço para melhor adequar os conteúdos pedagógicos ao momento e a percepção de que os estudantes possuem uma grande demanda de acolhimento afetivo.

As professoras alertam-nos que, diante das cobranças (institucionais, de colegas, das famílias e de si próprias) de uma melhor *performance* nas aulas remotas, o foco de sua busca por formação, por vezes, é direcionado aos aspectos instrumentais de *fazer a aula*, quando o momento vivenciado e as condições de isolamento determinadas suscitavam ainda mais acolhimento, atenção às reações e emoções das crianças, que também enfrentavam suas próprias limitações de acesso e conhecimento tecnológico.

Nesse sentido, estão expressas, nas narrativas das professoras, o sentimento de despreparo e a falta de apoio para pensar estratégias mais acertadas para lidar com as demandas afetivas dos estudantes. O significado de afeto parece estar muito associado à proximidade física, à possibilidade de tocar e ser tocado, de estabelecer alguma intimidade que parte da vivência sensorial: pela troca de olhares, pela escuta de um desabafo ou lamento



balbuciado, pela mudança no ritmo da respiração, pela escuta de uma voz embargada pelo choro. Essas possibilidades são suprimidas no ensino remoto emergencial, e as professoras viram-se distanciadas das crianças e entenderam não ser possível sequer perceber suas manifestações.

Vigotski reconhece a unidade cognição-afeto ao conceder à emoção um *status* similar ao da cognição na constituição dos diferentes processos psicológicos. A dimensão afetiva, no conjunto da obra do autor, pode ser compreendida como uma dimensão da vida psíquica, que, em sua unidade, é inextricavelmente construída por afetos, emoções, sentimentos, intelecto e cognição (Falabelo, 2010) e, ainda, que se desenvolve e se transforma de maneira mediada e no percurso do desenvolvimento histórico e social do sujeito. Entendendo as emoções como parte constitutiva do funcionamento psíquico, podemos dizer que elas mobilizam e afetam os indivíduos nas suas relações com os outros e com o conhecimento.

A escrita de Elisa ajuda-nos a pensar sobre os sentidos de afeto elaborados no contexto das aulas remotas, trazendo ainda outro ponto ao debate: o afeto e as emoções das próprias professoras.

A covid-19 mexeu com o nosso psicológico e modificou o ambiente escolar de tal maneira que acredito que nunca mais será o mesmo. Foi um momento muito estressante, pouco tempo para me adaptar às tecnologias, alunos, pais, responsáveis, me ligavam de manhã, à tarde, à noite, domingo e feriado, para pedir auxílio. [...] ainda participar de reunião da escola e cuidar de mim e de minha família (Elisa, professora da rede pública, 2020).

17

A preocupação com o adoecimento físico e psíquico das professoras é temática emergente no campo acadêmico, sobretudo ao tratarmos da Educação Básica. Por muito tempo, o trabalho docente, especialmente das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi compreendido como tarefa fácil, que exige pouco desgaste e pouca formação. As ideias de que professoras são como tias, que cuidam de crianças por prazer e por carinho, sem precisar de reconhecimento ou remuneração adequada, ou de que a atividade docente se resume a olhar as crianças enquanto brincam, sem intencionalidade ou mediação, desqualificam o trabalho das professoras e fazem com que se mascare os entraves e a pressão do ofício de ensinar. No cenário

do ensino remoto, agregam-se ainda as dificuldades de não ter delimitação de horário, carga horária e espaço de trabalho.

Esse conjunto de fatores incide sobre a maneira como as professoras se veem e se reconhecem na profissão. Assim como Vigotski (2000), que coloca a percepção do eu emergente das/nas relações sociais, também o faz Bakhtin (2006), ao afirmar que nos formamos a partir do outro, pela palavra, que já recebemos com um valor impregnado. Explica o autor:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo [...] (Bakhtin, 2006, p. 173-174).

18 O significado de docência parece ser sempre carregado de sentidos ligados à desvalorização, à sobrecarga, à dificuldade e às cobranças. Marinho (2020), ao trazer dados de pesquisas realizadas pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), retrata que, no cenário da pandemia, de muitas incertezas, sejam elas antigas ou atuais, foi percebido o quanto as docentes sofrem gradualmente de ataques a sua saúde em decorrência do estresse cotidiano, esgotamento profissional, falta de reconhecimento e condições favoráveis de trabalho, má alimentação e ausência de exercícios físicos. Se parte desses fatores já existiam e eram percebidos cotidianamente na vida das professoras, em decorrência da pandemia se exacerbaram mais ainda.

O excesso de trabalho, de acordo com Pontes e Rostas (2020), leva a docente a diminuir suas horas de descanso e sono, a renunciar a suas atividades de lazer para concluir as demandas de trabalho que gradativamente se ampliam. Nesse mesmo sentido, Ferreira e Barbosa (2020) falam de um teletrabalho que sobrecarregou as docentes devido à inexistência de um tempo para recompor a saúde física e mental.

Em meio a todas as incertezas, Cristina nos mostra as nuances da afirmação de sua prática entre dificuldades e resistências. Ela coloca sua posição de descrença no ensino remoto e as dificuldades de enfrentamento

da pandemia no contexto educacional, ao mesmo tempo em que se afirma como docente e se propõe a pensar sobre possibilidades:

Tenho o maior prazer em poder compartilhar. Não só as experiências que nós estamos vivendo, mas as coisas que eu aprendi no decorrer desse caminhar aí...caminhar da minha formação até aqui, e estou sempre à disposição para contribuir. [...]. E... eu acho que a gente...a gente não sei, mas eu estudei para contribuir com a sociedade, pra ajudar, pra orientar, pra fazer que essa parte pedagógica funcione de verdade. [...]. Enfim, estamos tentando, estamos lutando, mas não funciona. De forma alguma está funcionando (Cristina, professora da rede pública, 2020).

○ que nos chama atenção é a disposição em aprender. Aqui o aprender não aparece em nome do crescimento pessoal e profissional, ou um convite a sair do comodismo em que se configurava a prática docente em alguns aspectos, mas o entendemos como forma de resistência. Observamos que as professoras se movem apostando em possibilidades e potencialidades de ensinar em meio às incertezas, compromissadas com a humanização, não por idealização de uma prática utópica, mas por afirmação de um sentido de uma prática que forma, constitui e, nesse movimento dialógico, também produz humanidade.

Por fim, observamos o quanto a dinâmica do *ser professora* e todas as dimensões que a compõem está articulada à relação com os outros, que compartilham de seu contexto histórico e cultural. Débora, Alê, Elisa e Cristina compreendem os significados da própria docência, a partir do que enxergam de si e de sua profissão nos outros e nas relações sociais. Sobre isso, Vigotski (2010) afirma que o sujeito se constitui historicamente e nas interações. Isso significa dizer que a produção de sentidos aqui observada, expressa nas palavras das professoras, se realiza a partir de significantes comuns, socialmente produzidos e circulados, que são acessados em diferentes contextos. O processo de significação realiza-se na articulação entre os signos – elementos que carregam os significados e permitem que os acessemos – e o sentido pessoal, uma combinação das vivências e subjetividades do indivíduo que resulta em desenvolvimento da consciência (Vigotski, 2007).

Nessa mesma direção, na perspectiva enunciativa, a “[...] consciência se forma e se realiza no material sígnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada” (Volóchinov, 2017, p.

97). Dessa abordagem, depreendemos que a consciência só pode ser explicada a partir do meio ideológico e social, ao apontar a formação ideológica do signo.

Fontana (2010) assinala que o *ser professora* é elaborado na dinâmica interativa da produção de significados, que se articula e se contrapõe, se harmoniza e se rejeita. Esses modos distintos de ser e fazer compõem a prática e as diferentes concepções que as professoras têm sobre ela. A sua subjetividade configura-se nessa multiplicidade de significados que integra a unidade do *ser professora*. Ao compreendermos que as professoras estão mergulhadas na vida social e histórica, os seus diversos movimentos em relação a sua prática estão carregados de significados que lhes chegam pelo outro, como os sentidos que aqui demonstram terem sido construídos, principalmente na relação com os estudantes.

## Considerações finais

20

Com o objetivo de compreendermos como professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental lidaram com a mudança para o ensino remoto emergencial, considerando aspectos da formação e da prática trazidos no contexto da pesquisa, encontramos, nos enunciados das professoras, uma leitura nítida, realista e marcada por dificuldades e enfrentamentos.

Para acessar o vivido pelas docentes, realizamos uma pesquisa narrativa, a qual, além de possibilitar a escuta de suas vivências, permitiu que acessássemos os sentidos construídos sobre sua profissão e sua prática em um contexto singular. Em consonância com o referencial histórico-cultural e a perspectiva enunciativo-discursiva, dialogamos com os enunciados das docentes compreendidos como social, cultural e historicamente construídos, atravessados por outros discursos e constituídos na relação com os outros.

As professoras falam da falta de infraestrutura e preparo para o uso de recursos tecnológicos, associada à expectativa de uma *performance* caricata, nelas depositada. Em meio às tentativas, observamos uma prática e um sentido de formação ligados à sobrevivência, a uma formação aligeirada, solitária e pragmática e uma autorresponsabilização por colocar os processos de ensino e de aprendizagem em andamento acessível aos estudantes.

Em seus discursos, as docentes sentem profundamente a ausência dos estudantes e protestam contra a falta de amparo formativo e de condições de trabalho, desvelando como a docência foi ainda mais romantizada e, com isso, desqualificada em sua profissionalidade no período de ensino remoto emergencial. As professoras destacaram ainda que as exigências a elas impostas extrapolavam sua carga horária e interferiam em suas tarefas cotidianas, sem considerar que elas mesmas também precisavam lidar com as demandas pessoais e se defrontar com seus próprios medos e incertezas perante o novo vírus.

Contudo, deflagramos nos enunciados atos de resistência na docência, que nos convidam a pensar a formação permanente para além do período pandêmico. Diante das situações adversas que frequentemente assolam a profissão docente, consideramos a persistência das professoras ao realizar a defesa de princípios orientadores do trabalho pedagógico, a busca por informações e apoio, assim como o estabelecimento de interlocução e o fortalecimento de coletivos de trabalho. São ações que caracterizamos como resistência a uma lógica hegemônica que desencoraja e cansa.

Em contrapartida aos muitos entraves por elas denunciados, as professoras narram o trabalho possível. Nele, enxergamos a insistência na realização da prática docente – na possibilidade de aprender com o vivido e ampliar seu campo de desenvolvimento e aprendizado –, a atenção ao outro, às emoções dos alunos, ao acolhimento, e a disposição em aprender e compartilhar o conhecimento, bem como a busca de formação e a atitude investigativa e criativa para promover o ensino e a aprendizagem.

## Notas

1. Este texto apresenta o recorte de uma pesquisa mais ampla sobre a docência na pandemia da covid-19. Os sujeitos da pesquisa são professoras da rede pública estadual de ensino de duas cidades no interior de São Paulo. Seus nomes foram alterados para preservação de suas identidades. A pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer Consubstanciado nº 4.307.978).
2. Fazemos referência ao coletivo de docentes no feminino, entendendo que as mulheres são maioria no exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## Referências

ALÊ. **Narrativa**. Piracicaba (São Paulo), 5 dez. 2020.

ALMEIDA, Benedita; ANTONIO, Clésio; FRANCISCHETT, Mafalda Nesi; GHEDINI, Cecília Maria; PEDROSO, André Pereira. Formação em Pedagogia e universo de atuação docente nos anos iniciais. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 953-976, 2012.

ANA. **Narrativa**. Piracicaba (São Paulo), 30 nov. 2020.

ARAÚJO, Deise Bastos; SANTOS, Derivan Bastos. A educação básica pública no período da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19): reflexões e relatos. In: SOUZA, Luís Paulo. **COVID-19 no Brasil: os múltiplos olhares da ciência para compreensão e formas de enfrentamento 2**. Ponta Grossa: Atena, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**. Tradução Aurora Bernardini, José Pereira Junior, Augusto Góes Junior, Helena Nazário e Homero Andrade. São Paulo: Hucitec, 2010.

BRASIL. Parecer nº 2.167, de 7 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 142, 20 dez. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2024/06/resolucao-cne-cp-n4-29-maio-2024.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CARVALHO, Silma Bezerra Paz; MOURA, Maria da Glória Carvalho. As experiências e os desafios dos professores de escolas públicas estaduais no início da pandemia do COVID-19. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 10, p. 1-18, 2021.

CRISTINA. **Narrativa**. Piracicaba (São Paulo), 10 nov. 2020.

DÉBORA. **Narrativa**. Piracicaba (São Paulo), 5 dez. 2020.

DINIZ, Nelson. Reestruturação do trabalho docente e desigualdades educacionais em tempos de crise sanitária, econômica e civilizatória. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, v. 16, n. 1, p. 138-144, maio, 2020.

ELISA. **Narrativa**. Piracicaba (São Paulo), 7 dez. 2020.

FALABELO, Raimundo Nonato de Oliveira. Formação humana, docência, afetividade e linguagem; para além de um sujeito racional. In: OLIVEIRA, Damião Bezerra; ABREU, Waldir Ferreira; BRITO, Maria dos Remédios (org.). **Educação em tempos precários**. A formação entre o humano e o inumano. Belém: GEPFEE/UFPA, 2010.

FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020.

FLORIN, José Luiz. Categoria de análise em Bakhtin. In: PAULA, Luciana; STAFUZZA, Grenissa (org.). **Círculo de Bakhtin**: Diálogos in possíveis. Campinas: Mercado de Letras, 2010 (v. 2).

FONTANA, Roseli Caçõo. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 24, p. 17-24, 1991.

GUIMARÃES, Juliana Carlos; BARRETO, Maria da Apresentação. Ensino remoto: mediações e dificuldades experimentadas pelos professores. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 35, p. 250-260, 2021.

MARINHO, Genilson. A precarização do trabalho do professor em tempos de quarentena: democracia e mundo do trabalho em debate. **DMT (Democracia e Mundo do Trabalho)** em Debate, 9 maio 2020. Disponível em: <https://www.dmtemdebate.com.br/a-precarizacao-do-trabalho-do-professor-em-tempos-de-quarentena/>. Acesso em: 1º jan. 2022.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

PONTES, Fernanda Rodrigues; ROSTAS, Márcia Helena Savaia Guimarães. Precarização do trabalho do docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. **Revista Thema**, Pelotas, v. 18, p. 278-300, 2020.

ROHLING, Nívea. Cronotopo pandêmico e a produção de imagens corpóreas: reflexões inacabadas. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 5221-5237, out./dez. 2020.

SOUSA, Fernando Santos; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro; OLIVEIRA, Alessandra Batista; SILVA, Luana Rosa de Araújo. Os sentidos atribuídos ao trabalho docente por professoras e professores no contexto da pandemia da Covid-19. **Revista Prâxis**, Novo Hamburgo, n. 3, p. 77-95, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, jul. 2000. (Tradução Alexandra Marenitch).

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

24 VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.



Prof.ª Dr.ª Renata Helena Pin Pucci  
Universidade São Francisco (Brasil)  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Histórias de Vida, Narrativas e Subjetividades (HiNaS)  
Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-8880-4243>  
E-mail: renata\_pucci@hotmail.com

Ms. Kauany Cerqueira Ferreira Bezerra  
Universidade Metodista de Piracicaba (Brasil)  
Grupo de Estudo e Pesquisa Histórias de Vida, Narrativas e Subjetividade (HiNaS)  
Orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-6549-0889>  
E-mail: kauanyferreira.psi@gmail.com

Prof.ª Dr.ª Luciana Haddad Ferreira  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Brasil)  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Histórias de Vida, Narrativas e Subjetividades  
(HiNaS)  
Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-8440-7347>  
E-mail: haddad.nana@gmail.com

25

Recebido 17 mar. 2024

Aceito 31 maio 2024