

O PÓS-PANDEMIA: AS FORMAS EMERGENTES DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

THE POST-PADEMIC ERA: EMERGING FORMS OF TEACHING WORK ORGANIZATION

LA POSPANDEMIA: LAS FORMAS EMERGETES DE ORGAIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

Maria Eliza Rosa Gama¹
Diego Emanuel Veis Bentancourt²

RESUMO: Este trabalho analisa as percepções sobre o trabalho docente no retorno ao ensino presencial e no cenário da pós-pandemia (2023). O estudo foca na organização do trabalho pedagógico e na aprendizagem dos alunos, contemplando os aspectos sociais e os fatores que interferem no bem-estar profissional (SOUZA, 2021; SOARES, 2020). Como percurso metodológico, utilizaram-se entrevistas individuais narrativas, fundamentadas na fenomenologia de Schütz (1983), realizadas com cinco professores dos anos iniciais da rede municipal de Santana do Livramento, Rio Grande do Sul. Os resultados indicam que as vivências desse período marcaram profundamente a trajetória dos sujeitos; contudo, as mudanças evidenciaram um acréscimo nos sentimentos de precarização e uma intensificação do trabalho desenvolvido (SANTOS, 2020). Sob essa perspectiva de retomada presencial, e após o enfrentamento de múltiplos desafios, os docentes foram submetidos a transformações significativas que demonstram a relevância de suas práticas durante o ensino remoto para a construção de novos saberes — não apenas dos alunos, mas de si próprios como profissionais da educação. Ao concluir, destacam-se as estratégias adotadas pelos docentes para mitigar os déficits decorrentes do isolamento social. Ressalta-se, ainda, a precariedade nas condições de acesso e desenvolvimento das ações no ensino remoto, bem como a reconfiguração da ordem organizacional e a dimensão social das relações estabelecidas na pós-pandemia.

Palavra-chaves: Docência. pandemia. ensino presencial.

ABSTRACT: This study analyzes perceptions of teaching work in the return to in-person education within the post-pandemic context (2023). The research focuses on the organization of pedagogical work and student learning, considering social aspects and factors that interfere with professional well-being (Souza, 2021; Soares, 2020). As a methodological approach, individual narrative interviews were conducted, grounded in Schütz's phenomenology (1983), involving five primary school teachers from the municipal education system of Santana do Livramento, Rio Grande do Sul. The results indicate that the experiences of this period deeply marked the subjects' trajectories; however, the changes evidenced an increase in feelings of precariousness and an intensification of the work performed (Santos, 2020). From this perspective of resuming in-person activities, teachers underwent significant transformations that demonstrate the relevance of their practices during remote teaching for the construction of new knowledge—not only for students but for themselves as educational professionals. In conclusion, the study highlights the strategies adopted by teachers to mitigate deficits resulting from social isolation, emphasizing the precarious conditions of access and the reconfiguration of the social dimension of relationships in the post-pandemic era.

Keywords: Teaching. Pandemic. In-person education.

¹Professora Doutora - Universidade Federal de Santa Maria.

²Mestre - Universidade Federal de Santa Maria

RESUMEN: Este trabajo analiza las percepciones sobre el trabajo docente en el retorno a la enseñanza presencial y en el escenario de la pospandemia (2023). El estudio se centra en la organización del trabajo pedagógico y en el aprendizaje de los alumnos, contemplando los aspectos sociales y los factores que interfieren en el bienestar profesional (Souza, 2021; Soares, 2020). Como recorrido metodológico, se utilizaron entrevistas individuales narrativas, fundamentadas en la fenomenología de Schütz (1983), realizadas con cinco profesores de los años iniciales de la red municipal de Santana do Livramento, Rio Grande do Sul. Los resultados indican que las vivencias de este periodo marcaron profundamente la trayectoria de los sujetos; sin embargo, los cambios evidenciaron un aumento en los sentimientos de precarización y una intensificación del trabajo desarrollado (Santos, 2020). Bajo esta perspectiva de retorno presencial, los docentes fueron sometidos a transformaciones significativas que demuestran la relevancia de sus prácticas durante la enseñanza remota para la construcción de nuevos saberes, tanto de los alumnos como de ellos mismos. Al concluir, se destacan las estrategias adoptadas por los docentes para mitigar los déficits derivados del aislamiento social, resaltando la precariedad en las condiciones de acceso y la reconfiguración de la dimensión social de las relaciones en la pospandemia.

Palabras clave: Docencia. Pandemia. enseñanza.

INTRODUÇÃO

Durante a pandemia de Covid-19, houveram múltiplas dificuldades oriundas da situação precária em que os alunos e professores estavam inseridos desde muito tempo, intensificadas, ainda mais, por este cenário emergente. De fato, as mudanças sobre espaços, tempos, vivências, mediações de ensino e de aprendizagem foram ressignificadas.

Compreendemos o trabalho docente como a ação do profissional de educação que além de cumprir suas tarefas em sala de aula, atende uma série de demandas externas que eventualmente são reduzidas a própria sala de aula (GAMA, 2015). A ação desses profissionais abriga outras tantas, por exemplo, o seu planejamento, nele está a necessidade de escolher recursos, estar afinado as orientações de seus coordenadores e rede de ensino, além de sua formação continuada.

A travessia pela pandemia, como chamamos, este momento histórico em que todos os indivíduos enfrentaram uma crise sanitária sem precedentes. Foi quando os professores tiveram mais intensificadas, suas necessidades: formativas, de escolha dos recursos e orientações assertivas.

Este momento afetou significativamente o desempenho do cumprimento das ações pedagógicas. Laçando luz sob a visão reducionista do trabalho docente que caracteriza somente o que se enxerga, seus trabalhos em sala de aula; a própria aula que encaramos, não só como a única ação laboral do trabalho docente, mas, como o produto final de todas as ações que precedem este momento (GAMA, 2015).

Podemos compreender que os fatores que interferem do bem-estar no trabalho docente provenientes das mudanças nos fazeres dos professores, já existiam antes mesmo da pandemia

– situação imposta pelo vírus SARS-COV-2, a partir da sua proliferação pelo mundo – contudo os desafios impositivos nas vidas, não só dos professores, mas de todos os profissionais, potencializaram esses fatores na interferência no bem-estar do trabalho docente; analisamos esta situação como um descortinamento de implicações e até mesmo da intensificação de grande parte das atribuições impositivas aos professores.

Seja a ocupação qual for, de trabalho e/ou mesmo ofício, existe uma relação direta com o trabalhador e seu objeto de trabalho (e a própria natureza desse objeto), o material de trabalho do professor é simbólico, este fato requer, para cada caso um modo adequado de trabalhar com tecnologias e recursos exclusivos. (TARDIF; LESSARD, 2005). Ainda: “Cada um desses ‘objetos’ possui certas características próprias, que exigem tecnologias e atividades particulares, canalizando a ação do trabalhador em certo sentido e impondo-lhe, ao mesmo tempo, alguns limites”. (TARDIF; LESSARD, p. 31, 2005).

Segundo Esteve (2005), a formação inicial dos professores é responsável por desenvolver o suporte mínimo para que o jovem docente dê conta de desenvolver suas atividades com: confiança e tomada de decisões assertivas. Quando esta formação se tora incipiente para saberes que devem responder às demandas impostas em sala de aula, decorre uma grande carga de insegurança, que resulta no sentimento de inadequação para atender as exigências do próprio trabalho/ofício profissão.

Se por um lado os professores precisam aprender como responder às demandas de seu trabalho, em consonância a isso, se percebe a necessidade do estabelecimento da relação entre educação e as condições de vida do cotidiano, assumindo seus alunos, como atores principais dessas relações, focando na apropriação crítica do conhecimento, educacional e profissional acumulado (LEÍS, 2005).

Os cinco (05) sujeitos desta pesquisa são professores que a sua maioria, assumiram a docência durante a pandemia: dois (02), deles sem experiência prévia alguma com a docência, além dos estágios obrigatórios da graduação, um (01) destes, dois (02), precisou buscar formações em especialização para suprir as necessidades que surgiram, pois, sua graduação é em outra área (mesmo sendo já formado em Curso Normal) – formação mínima para concorrer a vaga de Professor de Anos Iniciais -. Os outros três (03), possuem curso superior na área, dois (02), com experiência na docência, na maior parte lecionaram disciplinas nos anos finais do ensino fundamental, um (01), dos três (03) com experiência, tem experiência de longo tempo com anos iniciais. Na mesma escola.

Para coleta dos dados, é necessário ter em mente que são os indivíduos e suas ações são o que compõem a dinâmica social e suas interações são o que constroem e modificam ela, Schütz (1983), aponta em seus estudos para estruturas processuais que contribuem para análise das estruturas para ressignificação da pesquisa biográfica nas Ciências Sociais e na Educação “[...] é importante perguntar-se pelas estruturas processuais dos cursos da vida individuais, partindo do pressuposto que existem formas elementares, que em princípio (mesmo apresentando somente alguns vestígios) [...]” (SCHÜTZ, 1983, p. 284).

Há necessidade de salientar a pouca atividade que constitua a própria construção de significados que os professores atribuem às suas práticas, mesmo, no pós-pandemia. Ainda mais quanto: na perspectiva de lugares, práticas, vivências e significados emergentes.

Este estudo tem o intuito de promover reflexões que possibilitam a observação sistematizada de narrativas dos docentes e com isto refletir sobre os impactos na saúde e nas formas de organização e desenvolvimento de seus trabalhos. Cumprindo com os objetivos da produção acadêmica no âmbito das reflexões sobre a gestão do trabalho docente em face ao que estes profissionais vivenciaram e *sentiram na carne*, ou seja, buscamos entender os seus fazeres, de sua própria qualificação e caracterização como seres sociais que são; atravessados pelos seus trabalhos na subjetividade de suas construções sociais, de vida pessoal e laboral.

TRABALHO DOCENTE

Compreender que o trabalho docente é sobretudo um ofício que tem como interatividade sua maior adjetivação, e neste ponto de vista, múltiplo em ações que convergem na ação laboral do sujeito professor, que tem objetivos e lugar determinado, desde seu planejamento até o desenvolvimento das ações em sala de aula devemos aceitar a temática do trabalho docente como atividade laboral tem objetivo e lugar de ação específicos para Tardif:

[...] os modelos de trabalho material e tecnológico não podem explicar o processo de trabalho sem negá-lo ou desfigurá-lo, quando ele acontece num contexto de interações humanas, como é o caso do trabalhado docente. Com efeito, *ensinar é trabalhar com humanos, sobre humanos, para humanos*. Esta impregnação do trabalho pelo ‘objeto humano’ merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente. (TARDIF, 2005, p.31, grifo do autor).

Além do seu trabalho estar situado em um determinado lugar, contexto, com proposição de objetivos específicos, o trabalho docente ultrapassa o sentido das atividades físicas, o autor aponta nesta direção afirmando que é uma questão de *status*,

[...] à docência não é apenas uma atividade; é também uma questão de *status* [...] o *status* remete à questão de identidade do trabalhador tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social, na medida em que essas funcionam de acordo

com uma imposição de normas e regras que definem os papéis e as posições dos atores. (TARDIF, 2005, p. 50).

O trabalho docente, diz respeito a experiência do trabalhador sobre situações que se repetem e com isto oferecem ao docente um repertório de soluções que, reiteramos, por repetição ele desenvolve “[...] é na maioria das vezes a essa visão de experiência que eles se referem implicitamente, para justificar se ‘saber ensinar’, que eles opõem à formação universitária e aos conhecimentos teóricos.” (TARDIF, 2005, p. 51), existe outra maneira de enxergar a experiência “[...] sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo.” (TARDIF, 2005, p. 51).

Assumimos a segunda forma de experiência como mais impactante para o trabalho em questão: a que não acontece por meio da repetição e controle progressivo de situações, mas na intensidade e significação como a forma de entender os processos que atravessaram o trabalho docente na pandemia.

[...] Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo uma práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. Em termos sociológicos, dir-se-á que o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano tora-se aquilo que faz. (Tardif, 2005, p.29).

Em suma, o trabalho docente vai muito além de simples transmissão de conteúdos, este trabalho se configura como uma atividade complexa que transforma e provoca a transformação de quem o executa. Portanto o trabalho docente deve ser compreendido como um ato político e pedagógico, que emprega à possibilidade da transformação como fator preponderante de sua práxis.

5

ROTINA DE TRABALHO E BEM-ESTAR DOCENTE

A rotina de trabalho docente a ser considerada é: toda atividade diária que os profissionais em educação, em específico, os professores executam no dia a dia, para o desempenho de seu trabalho (atividades laborais). A rotina do trabalho docente ganha mais visibilidade, e/ou mais especificidade; seu lugar entre: a tarefa e a atividade do trabalho, ou seja, entre o trabalho prescrito e o trabalho, não a mera burocratização do ou a aula dada; mas o campo de baralha entre a autonomia pedagógica e o controle burocrático (GAMA, 2015).

Muitas vezes sem a ruptura do descanso, o que se chama de trabalho residual: planejamentos prévios, a própria adaptação do que foi planejado e para além o que resta de burocracia, invadido os espaços de lazer/folga muitas vezes destes profissionais.

Ainda se pode considerar que “a análise do trabalho deve considerar tanto o que está prescrito, como o que foi realizado (...)” (GAMA, 2015, p. 50). As rotinas de trabalho docente estão na tarefa que são: condições determinadas e resultados esperados e na atividade de trabalho que se traduz em condições reais e resultados efetivos, sem estruturas temporais e locais muito previstas, como redes de comunicação virtuais que alcançam lugares que em linhas gerais não deveriam ser alcançadas (GAMA, 2015).

A atividade do trabalho para Gama (2015, p.51), é considerada: “[...] uma atividade humana determinada pelas condições pessoais e sociais. É o profissional em movimento, construindo procedimentos e estratégias para realizar seu trabalho, sem atividade não há trabalho.

Entendemos que é o caminho que os docentes percorrem, criando maneiras para atender as demandas e imposições que surgem de modo a efetivar suas ações no cotidiano de seu trabalho, é o próprio devir de seu trabalho; o entremeio da ação do próprio trabalho. Podemos situar a atividade de trabalho em um determinado lugar ou espaço, em um contexto que é específico para cada profissional. No caso dos docentes, com maior intensidade se enxerga a escola, mas não somente nela estão situadas estas atividades.

Em última análise a rotina do trabalho docente, como delineia Gama (2005), mostra-se como um território de permanentes tensões onde os professores são convocados a estar entre a complexidade das relações humanas e a simplificação imposta pela gestão burocrática.

Entre o cotidiano escolar há uma forte marca da intensificação de tarefas e pelo esgotamento físico e mental e isto não deve ser visto apenas como uma sucessão de aulas, mas também como um espaço de resistência político e ético. Gama (2005) reitera que a autonomia e o reconhecimento de que educar é um ato intelectual profundo, que não cabe em métricas simplistas ou manuais de instrução rígidos, altera os efeitos das interferências no bem-estar docente.

METODOLOGIA APLICADA

Este trabalho buscou como instrumentos de coleta entrevistas individuais, inspiradas nos métodos narrativos, porque entendesse que elas chegam às ações de rotina dos docentes no seu trabalho e na vida pessoal; e que é a melhor forma para captação das histórias vividas pelos docentes para posterior análise dos dados captados nesta primeira etapa.

As entrevistas foram realizadas de forma individual, em função da disponibilidade dos sujeitos em responder, pois a maioria trabalha nos dois turnos resultando a inviabilidade de

reunir todo o grupo (05 professores da rede pública) em um único momento. Se realizou as entrevistas com os 4 professores no turno da tarde e 1 professor no turno da manhã.

No primeiro momento foi realizado a apresentação dos propósitos da pesquisa para todos os participantes que compõem o quadro de profissionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental e equipe diretiva da instituição.

Os critérios que foram levados em conta para a escolha do instrumento de coleta foi: a disponibilidade dos professores em participar das interações propostas ao longo do trabalho, ou seja, consideramos os aspectos inspirados no método entrevistas narrativas direcionadas aos professores dos anos iniciais Ensino Fundamental a maneira mais viável de efetivação sobre a participação da maioria dos envolvidos.

O termo entrevista é constituído a partir de duas palavras, entre-vista. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. Entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas. (RICHARDSON, 1999, p. 207).

Este instrumento de coleta permite maior facilidade do entrevistado de expressar seus pontos de vista comparado com os aspectos de uma entrevista estruturada; pois a estruturada acaba por aprisionar a ideia, quando transcrita, há um aprisionamento, ou mesmo, retirada de sentidos que na fala são colocados, de forma multimodal (ANDRADE, 2012).

Houve movimento de dialogicidade entre entrevistador e entrevistado à medida em que não houve perguntas fechadas, mas tópicos que orientam a mesma, acreditamos que se estabeleça um movimento de ida e vinda, entre entrevistador e entrevistado, além da flexibilidade dos rumos na medida em que forem acontecendo.

Para os pesquisadores que problematizam a questão metodológica:

[...] de pesquisa em Educação, Lüdke e André (1986, p. 34), ‘a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela nos permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos’. Esse dispositivo nos permite aprofundar o ponto que buscamos escutar nas entrevistas. No ato da entrevista, o pesquisador realiza ‘correções necessárias solicitando esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações’ (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Para além das entrevistas, o que já se justifica pelo exposto, buscamos as entrevistas como instrumento de coleta por proporcionar maior proximidade com a realidade sócio-histórica de determinado grupo ou indivíduo, como afirma Nóvoa (2022, p. 24) “um ponto de vista é uma vista a partir de um ponto, de uma dada posição.” por isso mesmo transcendem os julgamentos pois expressam a verdade própria de determinado ponto de vista em determinado tempo e espaço (JOVCHELOVICH e BAUER, 2002).

O ATENDIMENTO DAS DEMANDAS A PARTIR DA PANDEMIA

Na pandemia a compreensão sobre o que é Educação, tanto formal, quanto vulgar se entrelaçaram. Werneck (2019), se aclara este processo social, que se trata do trajeto que leva os sujeitos a aprimorar-se como integrantes de terminada sociedade. Fazendo com que eles alcancem reconhecer, instaurar e hierarquizar valores instituídos, e quando entendida como trajeto de aperfeiçoamento e humanização, cumpre um ideal que é perseguido pelos profissionais. Ser considerada como fundamental e indispensável.

Os alunos que aparentemente estavam participando ativamente e respondendo aos objetivos propostos pelos professores, durante o ensino remoto, isso do ponto de vista das respostas enviadas sobre as tarefas que eram enviadas, na volta ao ensino presencial mostraram que “não sabiam praticamente nada”, como diz a docente Jasmim:

[...] no segundo ano da pandemia eu comecei com o 1º ano e no 1º ano as famílias vinham buscar as atividades ou até mesmo pelo *WhatsApp* os alunos faziam tudo, copiavam no caderno respondiam, sabiam tudo; **e qual não foi a minha surpresa quando nós retornamos a aula presencial que eu não lembro se foi junho ou julho nós retornamos os mesmos alunos que faziam tudo à distância chegaram na aula muitos não sabiam praticamente nada [...].** (JASMIM, 2023).

Para ela foi um (re) começo no processo de aprendizagem dos alunos, que era comprometido pela pouca frequência das crianças a escola. A docente Jasmim relata um grupo de alunos infrequentes que teve dificuldade em se alfabetizar até o momento da entrevista em função do descaso da família em levá-los até a escola.

[...] eu tive um aluno que retornou dia 8 de dezembro daquele ano [2021] isso é uma coisa que me marcou então é um aluno que com a bagagem cheia de lacunas tremenda. Ele estava no 3º ano e ele não conseguiu se alfabetizar e isso tudo teve essa ocorrência dele voltar 8 de dezembro [2023] no 1º ano e no 2º ano ele continua com as faltas e está no 3º e ainda não está alfabetizado [...]. (JASMIM, 2023).

Foram precisos repensar algumas questões sobre o currículo e seu desenvolvimento prático durante esse período. Estes novos pensamentos e práticas permanecem no pós-pandemia. Entendemos que foi possível através do exercício de reflexão sobre a forma de ensino, aprendizagem e o sobre quais objetivos de aprendizagens foram escolhidos pelos professores durante o ensino remoto que tiveram seus logros atingidos, para Cravo (2023):

[...] só que antes a gente era escravo de cumprir currículo lá na pandemia eu me dei conta que tipo: **eu não vou mais ser escravo de cumprir currículo (...)** eu vou trabalhar coisas que são importantes, o que realmente; o que serve para alguma coisa, o que não serve, não serve e ponto! Porque essa pandemia me mostrou que é possível esse caminho, eu acho que eu trago isso hoje ainda da pandemia. (CRAVO, 2023).

Lírio (2023) também utiliza uma adequação curricular, elaborada por ele, tendo em vista: atender as necessidades sobre habilidades que os seus alunos necessitavam para atender os

objetivos curriculares, em consonância com Cravo (2023), muito embora destoando dos objetivos finais entre os dois: para Lírio há uma preocupação em dar suporte sobre conhecimentos curriculares, para que seus alunos possam caminhar no sistema escolar e para Cravo sua adequação curricular para “coisas que são importantes que realmente serve para alguma coisa” entendemos que Cravo foca na vida cotidiana, enquanto Lírio nos objetivos institucionais/burocráticos.

[...] hoje eu mais alfabetizo no 4º ano, **tenho que perder mais tempo na alfabetização**; a criança que não vencer alfabetização todo o resto é só falácia, porque ela não consegue desenvolver nada mais de forma mais orientada do que a vida e a própria caminhada escolar dela vai exigir, (...) talvez, mas, como é que eu vou dizer assim: **submetido mesmo ao sistema** e não sei a gente tem esperança, porque pelo que eu percebo as pessoas que hoje estão na gestão do processo municipal eu não vejo, não vejo sinais de que alguma coisa vai mudar [...]. (LÍRIO, 2023).

O docente Lírio, percebe o atendimento das demandas aparentes no retorno ao ensino presencial, como essenciais, caracterizadas pelo acompanhamento e desenvolvimento da alfabetização dos alunos que ficaram com lacunas no processo de aquisição da leitura e escrita, em função do que já vem sendo exposto precariedade financeira e social em que estavam submetidos. Além de estar em estágio probatório e ter assumido uma posição (professor de aos iniciais), que não tinha experiência, considerando a possibilidade de não atender ao que o cargo requer. Ele continua argumentado sobre o que mais pode ser feito:

9

[...] olha que de mais revolucionário eu posso fazer hoje é alfabetizar essas crianças, não tem ação nenhuma que eu possa fazer quando militância social, política, sindical, mais importante do que isso, **então claro que houve uma reacomodação**. Primeiro que tu está entrevistando um professor que está em estágio probatório, o professor então que deveria estar mais observando, sendo observado, sendo orientado e eu deveria estar sendo pego pela mão até que se aproprie da estrutura, embora eu tenho a habilitação, eu tenho uma matrícula, mas eu ainda tenho condição precária, quer dizer: existe a possibilidade de eu não me adaptar, não ser adaptado, de não ser competente, ou daqui a pouco de ser incompatível com as atribuições. (LÍRIO, 2023)

A situação que Lírio se encontra de incertezas é um contraponto de seu lugar, atribuições, obrigações e do próprio trabalho neste período. Entendemos que a aprendizagem, como uma mudança substancial sobre estruturas adquiridas até o momento; mentais e atitudinais sobre o meio que ocupa, o resultado das suas interpretações a partir de suas experiências, interpretações e experimentações (CRUZ, 2008).

Notamos que tanto os alunos, quanto o docente estava sendo educados e educando em uma das mais claras relações, longe de ser retórica, mas em uma relação de prática de volta ao modelo de ensino presencial e sob a perspectiva de estágio probatório (TARDIF, 2005).

Sobre suas estratégias pedagógicas na volta ao presencial e as dificuldades dos seus alunos, relata os obstáculos que enfrenta para atender os objetivos curriculares propostos para o

nível que os seus alunos estão. Ainda faz uma breve leitura sobre a precariedade da escola que é localizada em zona periférica. Isto do ponto de vista burocrático da aprendizagem dos alunos e de suas posições de baixa renda do ponto de vista socioeconômico.

No final da sua fala existe um forte indicador de potencialidades no âmbito da preocupação e tomada de consciência sobre o seu trabalho docente, nas questões sociais de acolhimento de uma parcela da sociedade que precisa de um trabalho voltado para suas especificidades. Consciente sobre quem atende no processo de aprendizagem. Um teor político e de certo ponto de vista, sobre a sua autonomia docente frente ao que lhe sobressai aos olhos sobre seus alunos.

No 4º ano deveria ser: interpretação de texto e gêneros literário e o que a gente percebe: que quando dialoga com sistema privado, dialoga com escolas centrais onde a clientela diferenciada está nessa pegada e eu percebo também, mas eu digo isso com uma percepção passível de estar equivocada tá; eu percebo que algumas escolas de periferia acabam sendo os espaços que acolhem famílias e crianças que têm dificuldade de estar em escolas particulares e escolas centrais então eu percebo que a escola é muito acolhedora eu só posso falar do 4º ano né. (VIOLETA, 2023).

Para a docente Violeta (2023) foi mantido o grupo no *Whatsapp*,

[...] antes da pandemia eu não tinha e que agora eu tenho. Eu continuo com o grupo de *Whatsapp*, então: eu pergunto, me respondem, eu passo um tema para casa, eles me enviam no grupo de *WhatsApp* que ficou funcionando, pedagogicamente. (VIOLETA, 2023)

10

Isso não significa a continuidade das aulas em modo remoto, ou até mesmo, de maneira híbrida, a docente explica que utiliza o grupo no *Whatsapp*, para:

[...] avisos, temas para casa, algo que eu esqueci, eu tiro uma foto ‘guris completem ali que faltou e tal’. E tem muitas mães que me perguntam assim: ‘mas o fulaninho faltou não foi à aula, tu podes mandar aula por grupo?’ Ah não posso! Aí é diferente, não é? Aí é diferente, porque **eu não envio, a minha aula é presencial! Eu não envio!** Então o que eu envio são tarefas para casa, são atividades diferenciadas, **mas o de sala de aula, é de sala de aula! Quem não foi procura no caderninho do companheiro, vai na casa do amigo, como se fazia antigamente...** (VIOLETA, 2023).

Houve a adoção de uma prática voltada para o antigamente, porque a docente entende que é necessário que os alunos vivenciem de maneira ativa as práticas de leitura e escrita que ela percebe que foram realizadas muitas vezes pelos responsáveis deles durante o ensino remoto.

Houve uma Pedagogia voltada um pouco para o antigamente, porque **quando eles voltaram, eles não escreviam direito**, nem vinham direito, não é? Então, o que é a nossa tarefa agora? Eu tenho 5º ano, eu preciso que eles leiam fluentemente com coerência, com ritmo, com clareza, eu preciso que eles escrevam sozinhos, que eles criem textos, que eles exponham o pensamento deles através da escrita e isso ficou quebrado na pandemia um pouco. Porque eles estavam longe de nós. **Muitas vezes, os pais escreviam, muitas vezes os pais liam para eles e, quando eles retornaram ... eles retornaram com uma defasagem muito grande**, então, um retorno um pouquinho ao que era antigamente: **vai copiar no quadro, vai ler em voz alta, vai escrever pra mim toda essa prática antiga que foi um pouco abandonada.** (VIOLETA, 2023).

Para Rosa (2023) esse processo de alfabetização está sendo feito por meio de um projeto de leitura e escrita que ela descreve da seguinte forma:

Esse ano que eu fiz no meu projeto anual e que estou incentivando eles e a turma tá gostando muito que eu acho que o que vai fazer eles aprenderem mais evoluir é um **projeto de leitura ele se chama “Viajando na Leitura”** e eles têm um caderninho também que eu falo para eles eu digo meus pequenos escritores porque eles escrevem cada coisa assim ó que eu agora fico feliz e vejo que quando eu entrei agora no início do ano eles não faziam eu tenho a diferença do caderno deles lá no início e agora que eles terminam uma página querem virar e querem seguir escrevendo ele se incentivaram eles estão aprendendo eles estão evoluindo a criatividade deles também é boa (...) eles gostam então esse é um desafio que na pandemia não tinha como e agora presencial tudo desperta nele a vontade de ler, a vontade de escrever, (...) durante o ano e eu acho que esse ano eu fiquei mais nisso é leitura muitos deles perdem outros assuntos são trabalhados outros assuntos mas o foco mesmo é que ele sai um lendo bem escrevendo bem. (ROSA, 2023).

Embora para Rosa (2023) ao contrário de Violeta (2023) houve uma mudança no que diz respeito às tecnologias em função da precariedade financeira e de acesso:

Naquele momento quem tinha falava com professor mandava as atividades tudo por *Whatsapp* e aí encerrou era algo então agora acredito que mudou o que é tudo mais na forma concreta material que eles fazem que eles produzem, acho que a tecnologia para eles no caso na minha turma nesta **escola que eles não têm muito acesso depois da pandemia ficou um pouco de lado até porque eles não têm acesso.** (ROSA, 2023).

Não é raro a recorrência de falas sobre o sucesso escolar associado ao nível socioeconômico dos alunos, vindo, até mesmo da Sociologia da Educação. Dada a origem dos alunos e o desempenho por vezes bastante desigual, acompanhando as diferenças de origem e os resultados nos níveis de ensino e aprendizagem (KOLINSKI et al., 2022). Mais evidentes com a intensificação durante a pandemia.

Foram sentidas por Lírio (2023), faltas nas questões sobre infraestrutura e recursos básicos para atender de maneira adequada os alunos na volta ao presencial com mais intensidade e, ainda, podemos notar uma fala crítica sobre a falta de investimento público para subsidiar a prática destes profissionais, no período de volta ao presencial.

[...] não enxergo as pessoas que estão por aí, eu sei que asfalto é importante, eu sei que trem turístico é importante, eu sei que *show* de animar e comemorar os 200 anos é tudo isso é muito importante, tudo válido, mas seria importante também que a educação recebesse a mesma atenção nessa perspectiva que estou te falando principalmente essas escolas mais precarizadas, mais esquecidas. Se olhar a nossa escola do ponto de vista... olha pra cozinha dela ... olha pros banheiros... olha pro pátio... os equipamentos que a gente tem ali pra recreação para Educação Física é de chorar. (LÍRIO, 2023).

Nesta perspectiva de estrutura e ressignificações das práticas para Violeta (2023) o que ficou foram alguns hábitos sanitários adquiridos durante a pandemia:

[...] eu não fecho mais a sala, **minhas janelas são todas abertas, a minha porta é aberta.** A minha escola é muito fria, muito gelada, porque tem um morro em volta e muita árvore. É um ar muito gelado de manhã e as crianças reclamam, **mas eu não fecho a**

janela e não fecho a porta, isso ficou agora ficou, porque precisa ficar, Né?! (VIOLETA, 2023).

Entre esses hábitos também ficaram hábitos de convivência social entre os colegas:

[...] foi aquele chimarrão coletivo na escola, sabe? Tu fazes o mate, eu vou lá e tomo um, aí tu vais lá e toma outro, isso aí a gente não faz mais. Então cada um leva o seu chimarrão, se tu levaste toma e se não levou, não toma do outro. Ficou marcado assim pra toda vida, não é tanta coisa que pode ser transmitida, é uma marca que ficou. (VIOLETA, 2023).

Para Violeta (2023), o que marcou esse isolamento social foi a restrição da convivência com os colegas que incide no bem-estar profissional,

[...] é o que mais impactou? Essa a quebra desse vínculo, no meu caso, não sei, né? Mas eu falando [Violeta], sempre tive a escola como uma segunda família, né? Meus colegas, meus amigos, não é? Contar as coisas, ouvir, falar e na hora do recreio, quando conversávamos, ver como é que tu passaste (?!), como é que tu estás (?!), que aconteceu e tal? A gente sempre teve esse costume no 'Camilo' dessa conversa mais íntima sobre nós mesmos. Isso aí quebrou, né? E como eu te disse que eu fiquei aqui encerrada. Eu só falava com as pessoas por *Whatsapp* e por telefone, porque meus filhos estavam muito nervosos e a gente procurou que todo mundo ficasse calmo, então nós não íamos a lugar nenhum. As pessoas ficavam ali na frente, conversavam, então essa a gente se sentia muito solitário. (VIOLETA, 2023).

Notamos que os acontecimentos na pandemia provocaram nos professores maneiras diferentes de pensar sobre o processo de ensino, considerando as necessidades dos alunos e o que realmente eles obtiveram como resultado das experimentações metodológicas feitas no ensino remoto. Na simplificação de suas ações laborais até a complexa atividade laboral que eles elaboraram. (GAMA, 2005) Muitas vezes houve uma adaptação curricular como se tora evidente fortemente na alfabetização como objetivo primordial para o prosseguimento da vida escolar dos alunos, sob o ponto de vista burocrático as cobranças feitas à eles e por eles pelas imposições de orientações burocratizadas (GAMA, 2005).

Os professores com mais experiência no trabalho tiveram, por outro lado, uma forte inclinação em reivindicar o que acreditam ser útil para seus alunos no dia a dia fora da instituição, deixando de lado o cumprimento cego dos objetivos curriculares, e os docentes com pouca experiência ainda há o sentimento de descontentamento sobre essa adequação, ainda que também realizem. Existe aqui no primeiro grupo a autonomia docente nos complexos atos que configuram o trabalho docente que não cabem na métrica simplista, muito menos nas orientações meramente burocráticas, atingido diretamente nas interferências no bem-estar docente e suas reinvenções.

AS CONDIÇÕES PARA O BEM-ESTAR PROFISSIONAL

Foram estabelecidas medidas para dar prosseguimento às atividades durante a pandemia, justamente na volta ao ensino presencial, quando muitos enxergavam isto como o retorno da normalidade nas ações e hábitos deixados, até então, momentaneamente em função do cenário pandêmico, se notou a necessidade de outras invenções interferiram no bem-estar docente.

Notamos a presença, mais acentuada, da afetividade no entremeio das relações de trabalho, antes, interrompidas pelo distanciamento social, nesta perspectiva não houve uma (re) invenção, mas a retomada de ações que eram realizadas anteriormente ao surgimento da pandemia:

O que ficou de positivo no retorno? Foi aquelas conversas com os colegas, né? ‘Como é que tá?’ ‘Passou a pandemia e teus filhos?’ E era aquela volta daquele círculo de amizade, né? Que foi muito importante para a gente. Porque eu acho que na pandemia a gente se deu conta da necessidade de estar com os outros, não é? A necessidade do abraço, do afeto e do contato físico com as outras pessoas, porque tu conversas e tudo, mas tu já sentiste coisa melhor que um abraço bem apertado? Um abraço é uma coisa que cura! Um abraço sincero, gostoso, de quem tu gostas é uma coisa que cura! Então, esse contato que a gente teve, no retorno às aulas foi muito bom. Muito bom e é muito bom, porque eu sou uma pessoa assim que eu gosto de interagir. (VIOLETA, 2023).

Podemos identificar no excerto acima a valorização da percepção do valor do contato físico e das relações que se estabeleciam no cerne das ações laborais antes da privação; que houve em função do afastamento da escola. Para Violeta esse contato “tem poder curativo”, valor significativo que fez seu trabalho se tornar melhor em relação ao tempo de ensino remoto. Em uma das poucas vezes que o bem-estar esteve relacionado com a sua condição de trabalhadora, foi em contato com seus pares, a docente externa um sentimento que marcou sua trajetória enquanto trabalhadora.

Eu não sou: vou ali trabalhar e voltar, não, durante o meu trabalho, eu sei se a fulana passou bem, se ela, se os filhos estão bem, se o marido da outra melhorou, se ela dormiu de noite, a gente faz esse tipo de conversa entre nós, a escola, a nossa escola sempre foi assim, é uma escola bem acolhedora nesse sentido e eu gosto muito disso aí, então isso é muito positivo. Essa volta foi positiva e a parada também nos deixou isso, né? A certeza de que a gente precisa muito uns dos outros. (ROSA, 2023).

Essa relação de afetividade que a docente cita que estabelece em seu trabalho se intensifica, pois ela compreende com isso a figura de acolhimento com as vivências dos demais colegas. Esta professora, tem como diferencial, o fato ser a professora com mais tempo na instituição, e a necessidade de “uns dos outros” como resultado da “parada” como prática reflexiva por toda carga histórica e social que tem na escola e com a equipe no geral.

Para Cravo (2023) houve a conquista de “humanidade” nas práticas, notada nas questões de professor-aluno “[...] acho que aquele lado humano que eu conquistei ali na pandemia me

acompanha um pouco e isso me deixa mais ... me faz uma pessoa, um profissional, melhor, assim, acho que me conforta um pouco isso.”

Para ele é uma conquista sobre a sua prática: [...] sai da pandemia um profissional diferente, porque eu acho que quem passou pela pandemia tá preparado para qualquer coisa agora, pode vir o que for que a gente tá preparado que a gente vai dar conta né [...]. Há presença de situações que reforçam aspectos emocionais de bem-estar e confiança de que houveram mudanças nas estruturas sobre: pensar e fazer educação de maneira substancial; o fazer educação com preocupação para além das estruturas curriculares/burocratização do currículo.

A falta de convivência foi sentida por Jasmim, que reafirma:

[...] a falta do convívio com as pessoas que eu amo fez toda a diferença. Não poder conviver com a família no geral a gente convive com as pessoas que moram conosco na nossa residência, mas, não poder ter contato com as pessoas que nos amam, que nós amamos também, **pessoas mais idosas ou com a saúde mais debilitada que nós não poderíamos ter aquele contato próximo isso aí eu acho que foi o que mais me impactou além da perda de pessoas queridas que partiram com essa pandemia.** (CRAVO, 2023).

Para os docentes estar em casa representou além da restrição de contato social a reflexão sobre o que estavam realizando; neste período em relação direta com sua inexperience profissional, para Rosa:

[...] entrar justamente na área de Educação nesse período foi algo mais difícil que eu já vi! Pra falar a verdade pensavam assim: **‘professores não dão aula tão em casa ganhando só para ficar em casa’** na realidade não estava em casa sentado curtindo, indo ali só esperando cair o salário, **na verdade a gente estava em busca de cumprir nossas obrigações de fazer todos os registros do que aconteceu que realmente teria que ter uma aula pra gente poder e também ter resultados muitos resultados que foram negativos** não teve aprendizado naquele período que até porque muitos não têm acesso à educação à distância (EAD) não tem como, não tem *internet*, não tem no caso na escola que eu presencio [...] (ROSA, 2023).

Desta forma para Lírio, que iniciou sua carreira como já mencionado neste período e detalha sua preocupação em dar continuidade a sua prática se adaptando e notando seu cuidado em avaliar as situações que se apresentam:

Então, eu venho me adaptando, tenho algumas coisas que eu já joguei a toalha e outras que eu continuo ainda incomodado vamos assim e com vontade de desenvolver alguma coisa de dar um grito aqui, de fazer o encaminhamento ali, ou seja, de coisas que tem que ser enfrentadas, logicamente existem momentos de equívocos de minha parte de avaliar mal alguma coisa né fora do contexto justamente porque eu não tenho essa leitura então daqui a pouco eu também tenho que baixar bola um pouquinho porque tem que ver a construção histórica levou as coisas a essa condição que eu descrevi na minha fala e outras que tu reconhece aí com problema e daqui a pouco trabalhando né então, tem isso também então, sim, houve uma acomodação minha [...] (LÍRIO, 2023).

Para ele, a condição de estágio probatório em relação direta com sua prática profissional se caracteriza da seguinte forma:

Então lógico que essa condição de estágio probatório, essa condição de relação que ainda não se consolidou o vínculo permanente, não tem estabilidade, me coloca numa condição de me manifestar com algum cuidado, com algum zelo em relação à possível consequência daquilo que eu possa daqui a pouco na honestidade da minha fala revelar, então eu já deixei sabe de manifestar muitas vezes porque eu acho que não é o momento. Os primeiros três anos realmente é pra eu olhar para a estrutura e me adequar ela me adaptar. (LÍRIO, 2023).

Ao tomarmos as narrativas apresentadas até aqui, entendemos que nas há grande intensidade de fragilidade na falta de experiência. Uma situação grave é de que o estágio probatório contribui com a insegurança e reforça a preocupação em atender de forma imediata e compulsiva, em algum grau, as necessidades que o cenário emergente propôs não havendo tempo para maiores reflexões. Indo ao encontro da burocratização e manuais de ensino como apostilas e preparos e a simplificação do trabalho docente como se todo o processo fosse irregular. Identificamos neste ponto, a diferença entre os novos e os mais experientes. Em preocupações sobre: atender as demandas institucionais e em reparar as estruturas sociais que haviam sido rompidas pelo distanciamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o exposto nas narrativas e o resultado das agrupações e análises contidas no corpo do próprio texto, consideramos as evidências sobre o desgaste que houve no centro das relações estabelecidas durante e pós pandemia, no sentido que houve uma maior defasagem sobre os efeitos destas relações quando comparada com as realizadas antes da mudança abrupta dos métodos utilizados – sobre o distanciamento e a falta de contato direto entre docentes e alunos.

Há notoriamente preocupação dos novos professores em atender de maneira efetiva os objetivos institucionais e curriculares/burocratização do ensino ou como a própria Gama (2005) trata: sobre a liberdade de ensinar e aprender; por outro lado, forte inclinação dos professores com experiência laboral já consolidada a se inclinar mais fortemente para questões de maiores tendências afetivas: interações entre colegas e seus alunos.

Destacamos então como fonte de interferências no bem-estar docente o enredo que é traçado a partir da centralização na preocupação em atender as demandas curriculares, com intensidade, e em contramão o cenário de mudança nesses percursos, à medida que os docentes vão tendo mais experiência.

Enxergamos a preocupação também nas questões sobre: o distanciamento social e as dificuldades em manter contato - sobre a humanidade nas relações sociais que se para uns foi sentida a falta, para outros foi repensada e intensificada. A ideia de que a pluralidade de intensões deveria ser a pauta de atuação dos docentes que tem autonomia docente para escolher

e refletir, por exemplo, como faz uma docente presente no corpo do texto: o abraço curativo, as preocupações curriculares que “realmente importam” do outro professor ouvido.

O embate contínuo entre ensinar livre com tecnicidade e comprometimento. Não ser mais um a repetir por vontade própria ou mesmo contrariado. O navegar nestas convenções sem reducionismos – tornar-se mero executor – ou porta voz dos ritos – ideologias impostas. Ainda que uma parte dos professores entrevistados tenha apontado para um espaço de resistência que propôs ressignificações para a formação ética, de uma formação integral prevalecendo as fragmentações postas política e a precarização do saber.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. M. R., ALMEIDA, S. F.C. de. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas IN: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Mar Lucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 173 - 194.

JOVCHELOVICH Sandra, BAUER Martim W.; Entrevista Narrativa. In: Bauer Martim W., Gaskell George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

CRUZ, J. M. O. **Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1023-1042, dez. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400005>

ESTEVE, JOSÉ M. Bem-estar docente e saúde docente (p. 116-133). **O Docente como protagonista na mudança educacional**. UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean .195 p., illus. 2005, periodical issue. disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144666_por>. Acesso em: 30. abr. 2022.

GAMA, Maria Eliza Rosa; TERRAZAN, Eduardo Adolfo. **O trabalho docente em uma escola pública de educação básica: entre a complexidade e a simplificação**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo/BR: Atlas, 1999. ISBN: 85-224-2111-0.

SANTOS, G. B. dos., Souza, K. R. de., Rodrigues, A. M. dos S., Gomes, L., Félix, E. G., Araujo, L. M. de., & Costa, J. L. da. (2022). **Comunidade Ampliada de Pesquisa em ambiente virtual (CAP on-line) sobre trabalho e saúde docente**. Saúde Em Debate, 46(132), 240-251. <https://doi.org/10.1590/0103-1104202213217>.

SCHÜTZ, Fritz. Biographieforschung und narratives Interview. **Neue Praxis**, v.13, n.3, p. 283-293, 1983. Disponível em: <https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5314/ssoar-np-1983-3-schutze-biographieforschung_und_narratives_interview.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-np-1983-3-schutze-biographieforschung_und_narratives_interview.pdf> Acesso em: 10 jan 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, 2018. Disponível: <<<http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/4750>>>. Acesso em: 15 Dez.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

WERNECK, V. R. **O papel da educação na aprendizagem e no conhecimento**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 20, n. 57, p. 62-81, abr.-jun. 2019. <https://doi.org/10.12957/teias.2019.35241>

KOLINSKI, M. C., ET AL. **Ambiente de Aprendizagem em Casa e o Desenvolvimento Cognitivo na Educação Infantil**. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, CAMPINAS, V. 43, E249592, 2022. Disponível em: [HTTPS://DOI.ORG/10.1590/ES.249592](https://doi.org/10.1590/ES.249592)