

TRABALHO DOCENTE: A (RE) CONSTRUÇÃO DO AGIR EM CONTEXTO DE PANDEMIA

THE WORK OF A TEACHER: THE (RE)CONSTRUCTION OF ACTING IN THE CONTEXT OF A PANDEMIC

Andreia Rezende Garcia-Reis¹
Míriam Fernanda Costa²

RESUMO: Este artigo apresenta reflexões em torno do trabalho docente em contexto de pandemia, o qual demanda novas formas de agir e pensar, para criar e (re)criar ações profissionais. Buscamos propor um diálogo com três professoras para que tivessem oportunidade de dizer sobre seus sentimentos e significações em relação ao trabalho docente. A pesquisa inscreve-se no campo teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, em diálogo com princípios da Clínica da Atividade. Os resultados apontam que é preciso conhecer as situações, os elementos e as significações que estão em torno do agir docente, uma vez que esse agir é circundado por múltiplas coerções sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente. Agir docente. Pandemia da Covid-19.

ABSTRACT: This article presents reflections on the work of a teacher in the context of a pandemic, which demands new ways of acting and thinking, in order to create and (re)create professional actions. We seek to propose a dialogue with three teachers so that they would have the opportunity to talk about their teaching work-related feelings and meanings. This investigation is included in the theoretical-methodological field of Sociodiscursive Interactionism, in dialogue with the principles of the Clinic of Activity. The results point out that we must be aware of the situations, elements, and meanings around the teaching acting, as this acting is surrounded by multiple social coercions.

KEYWORDS: Teaching Work. Teacher Acting. Covid-19 Pandemic.

Introdução

Vivemos um momento novo com a pandemia da Covid-19 que, por sua vez, demanda do professor novas formas de agir e pensar, para criar e (re)criar suas ações profissionais; portanto, falar e refletir sobre os elementos em torno da atividade docente é algo fundamental, pois poderá proporcionar a construção e (re)construção das significações em relação a esse *métier*. Neste artigo, apresentaremos reflexões em torno do trabalho docente na perspectiva de professoras da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora em contexto de

¹ Doutora em Linguística pela UFRJ, professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: andreiargarcia@yahoo.com.br.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: miriamfernandajf@yahoo.com.br.

pandemia, um recorte da pesquisa de mestrado defendida em 2021 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Esta pesquisa assenta-se na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2006, 2008), em diálogo com princípios da Clínica da Atividade (CLOT, 2006, 2010), pressupostos que contribuem para a compreensão da relação entre linguagem e trabalho. Ao compreender a linguagem como elemento central nas relações sociais e de trabalho, amparamo-nos também no campo da Linguística Aplicada, com aporte fundamental e mais amplo desta pesquisa. Para a efetivação da investigação, buscamos propor um diálogo com três professoras da educação básica para que elas tivessem a oportunidade de dizer sobre seus sentimentos e significações relacionados ao trabalho docente, como também apresentar algumas situações e elementos que permeiam o agir professoral, no intuito de compreender a complexidade do trabalho docente na reconstrução do agir nesse contexto de pandemia.

O artigo será dividido em cinco seções, que são: (i) o papel da linguagem e sua relação com o agir; (ii) a complexidade do trabalho e os múltiplos elementos que circundam o agir docente; (iii) a metodologia; (iv) a (re)construção do agir em contexto de pandemia, que se subdivide em três subseções: interação com os alunos; preparação das atividades e adaptações às mídias e às tecnologias; e (v) as considerações finais.

O papel da linguagem e sua relação com o agir

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) defende como ideia principal que “[...] o desenvolvimento dos indivíduos ocorre em atividades sociais em um meio constituído e organizado por diferentes pré-construídos e através de processos de mediação, sobretudo os linguageiros” (MACHADO, 2009a, p. 47). Ou seja, o ISD compreende que o desenvolvimento social se dá por meio das atividades, do psiquismo humano e do papel da linguagem na construção e (re) construção do pensamento consciente do indivíduo, perante aos pré-construtos histórico-culturais.

A linguagem se converte em função central nas relações sociais, ao desdobrar-se e instrumentalizar-se em inúmeras funções entre os homens, dentre elas o pensamento requerido à atividade de trabalho (MARTINS; RABATINI, 2011). A base epistemológica para os estudos da linguagem fundamenta-se nas condutas humanas que são construídas num processo, no qual a linguagem é vista como atividade significativa, como destaca Cristovão (2008). Para o ISD, a linguagem é compreendida como instrumento semiótico, sendo vista como prática social e dialética. Ampliando um pouco mais o que foi posto pelo ISD, de acordo com os princípios

bakhtinianos, a linguagem se constrói por meio dos diálogos entre sujeitos em contextos reais, sendo então essencialmente dialógica, conforme aponta Bakhtin (2003), pois

[...] em qualquer enunciado, quando estudado com mais profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, descobrimos toda uma série de palavras do outro semilantes, de diferentes graus de alteridade. Por isso o enunciado é representado por ecos como que distantes e mal percebidos das alternâncias dos sujeitos do discurso e pelas tonalidades dialógicas, enfraquecidas ao extremo pelos limites dos enunciados, totalmente permeáveis à expressão do autor (BAKHTIN, 2003, p. 299).

Nessa perspectiva dialógica, a interação é uma fonte essencial da linguagem, pois todo discurso é formado por diversas vozes sociais. Desse modo, o dialogismo nos permite perceber que a linguagem se constitui por meio de interlocutores reais em contextos sociais, que estão envoltos por diferentes vozes ideológicas; dessa maneira, podemos entendê-la sob a perspectiva sociodiscursiva. A linguagem: “[...] organiza, regula e comenta as atividades humanas e é por meio dela que se constrói uma memória dos pré-construídos sociais; é por processos de mediação, sobretudo os languageiros, que esses pré-construídos são apropriados e transformados pelos indivíduos” (MACHADO, 2009a, p. 48).

A partir do que foi posto, acreditamos que a linguagem é vista como uma forma estruturante do pensamento, o que proporciona ao sujeito se ver e se colocar em um determinado lugar nas diversas vozes sociais. A linguagem também se apresenta como um fenômeno social que parte da interação verbal estabelecida entre sujeitos participantes de diversas atividades sociais (CADILHE; GARCIA-REIS, 2017). Com isso, ela assume um papel decisivo no agir humano, no funcionamento psíquico e no desenvolvimento, e é a partir de então que o ISD estabelece uma forte articulação entre a linguagem, o agir e o desenvolvimento, elo no qual suas pesquisas são alicerçadas (BRONCKART, 2005).

É na linguagem que a construção de conhecimento e as interações humanas se realizam, pois ela “[...] só existe em práticas, e essas práticas, ou jogos de linguagem, são heterogêneas, diversas e estão em permanente transformação” (BRONCKART, 2006, p.16).

Conforme Bulea (2010), todo agir humano é concebido a partir das representações coletivas, já que qualquer agir efetiva-se por meio de atividades e de ações realizadas e avaliadas anteriormente por meio da linguagem. A interpretação do agir é decorrente de uma ação ou atividade, que pode ser desenvolvida por um ou vários atores, tendo como premissa regras, intenções e recursos para o agir (MACHADO; BRONCKART, 2009b). Esses recursos fundamentam-se em: instrumentos/ferramentas – recursos materiais ou semiológicos – e capacidade do agente – recursos teórico-metodológicos –, posto isto, compreende-se que o ser

humano apropria-se de alguns instrumentos e utiliza-os para poder agir no mundo, transformando o que está ao seu redor e sendo transformado por ele (ABREU-TARDELLI *et al.*, 2018).

Podemos dizer que o agir humano está vinculado ao contexto e que é esse ambiente que produz significações ao agir. Sendo assim, o agir pode ser considerado como algo flexível, em permanente reconstrução. Para Cristovão (2008), é por meio da análise do uso da linguagem – seja oral ou escrita – que é possível desenvolver a interpretação do agir humano.

Na intenção de explicitar a ligação entre o agir humano e a linguagem, devemos considerar os modos de agir languageiros em suas várias formas de agir, na construção coletiva, na formação social e nas mediações, cujo papel central volta-se para o desenvolvimento. Bronckart (2008), ancorado na teoria do agir posta por Habermas, revela-nos que todo agir humano manifesta intenções em relação: a) ao mundo objetivo ou físico – que é formado pelos conhecimentos do meio físico; b) ao mundo social – correspondente aos princípios sociais e c) ao mundo subjetivo – a concepção do próprio sujeito. Para Bronckart (2008), é no agir que a linguagem se realiza, pois é por meio das práticas languageiras que as transformações acontecem.

A linguagem, para o ISD, é concebida como algo que proporciona ao ser humano a apreensão do agir em diferentes ações (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018) e o agir se constitui pela organização das interações dos indivíduos com o meio, podendo também designar qualquer forma de intervenção no mundo (BRONCKART, 2008). A linguagem é concebida como um agir, simultaneamente individual – pois mobiliza dimensões particulares das pessoas – e coletiva – pois envolve dimensões que são mobilizadas no nível do coletivo. Desse modo, as ações de linguagem atribuídas a uma pessoa – individual – é apenas uma parte da atividade de linguagem, o que pode levar esse indivíduo a se tornar ator ou agente de suas próprias ações. É nessa perspectiva que o desenvolvimento se situa, uma vez que se tornar sujeito significa saber agir pela linguagem, visto que o desenvolvimento humano se dá pela apropriação das ações de linguagem e também pela formação do pensamento consciente (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018).

Segundo Bronckart (2008), a construção do pensamento consciente humano se constitui pela relação entre os fatos sociais e os fatos culturais, relacionados aos processos de individualização e socialização, processos constitutivos do desenvolvimento humano, já que numa visão vygotskyana, o desenvolvimento humano é um processo e não um produto.

Nessa perspectiva, consideramos que um dos instrumentos que auxiliam de forma expressiva no desenvolvimento humano são as práticas de linguagem, em múltiplos aspectos, seja sob o ponto de vista do conhecimento e do saber, seja no que se refere às capacidades de agir e da identidade do ser humano (CRISTOVÃO; FOGAÇA, 2008), uma vez que o desenvolvimento humano nada mais é do que as significações que são constantemente atribuídas ao nosso agir e à nossa vida (BRONCKART, 2008).

A complexidade do trabalho e os múltiplos elementos que circundam o agir docente

O trabalho, de acordo com Clot (2006, 2010), é visto como uma atividade dirigida, tendo como foco as ações de subjetividade que estão presentes na atividade do trabalhador, pois esse nunca está sozinho em suas atividades. Assim, o trabalho consiste em uma atividade que se realiza em um determinado contexto social específico, envolvendo situações particulares e imediatas, o que determina algumas de suas características e especificidades. Conforme explicita Machado (2007), o trabalho:

a) é uma atividade situada, que sofre a influência do contexto mais imediato e do mais amplo; ela é pessoal que engaja o trabalhador em todas as suas dimensões e ao mesmo tempo impessoal no sentido de que não se desenvolve de forma totalmente livre, pois as tarefas são prescritas, em um primeiro momento, por instâncias externas; b) é prefigurada pelo próprio trabalhador; c) é mediada por instrumentos materiais ou simbólicos; d) é interacional, o trabalhador transforma esse meio e esses instrumentos, mas, ao mesmo tempo, é por eles transformado; e) é interpessoal, pois envolve interação com vários outros indivíduos presentes na situação de trabalho e até mesmo com ausentes; f) é transpessoal, no sentido de que também é guiada por “modelos do agir” específicos de cada ofício; g) conflituosa, pois o trabalhador deve permanentemente fazer escolhas para (re)direcionar seu agir em diferentes situações; h) pelo próprio fato de ser conflituosa, pode ser fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades do trabalhador, ou fonte de impedimento para essas aprendizagens e para esse desenvolvimento [...] (MACHADO, 2007, p. 91).

Ao nos debruçarmos nas características de trabalho postas por Machado (2007), podemos considerá-lo como uma atividade complexa. Compreendido como uma atividade de um sujeito sobre o meio, num processo de interação com outros sujeitos, tornam-se indispensáveis os artefatos materiais ou simbólicos, que ao serem apropriados por esses sujeitos transformam-se em instrumentos para seu agir, ao mesmo tempo em que são transformados por eles (MACHADO, 2007), haja vista que o trabalho é “[...] entendido como uma atividade construída e reconstruída na e em cada situação com a qual o trabalhador se defronta” (MATTEDI *et al.*, 2014, p. 70).

Para o ISD, uma das possibilidades de pesquisar o trabalho é a partir da relação entre trabalho e linguagem, pois é sobre ela que incide as ações e os discursos em torno do trabalho,

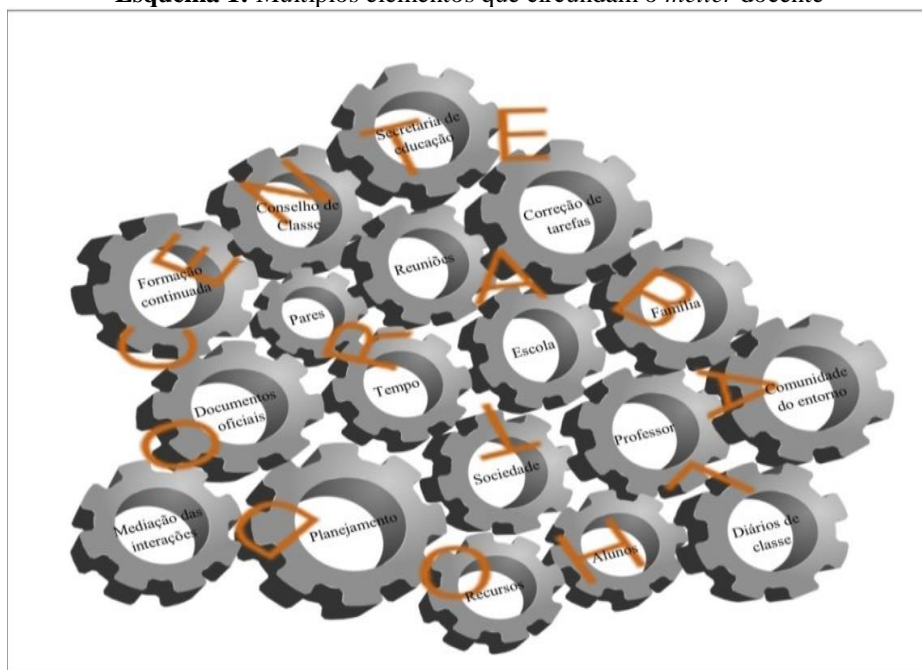
porém, mesmo assumindo a linguagem como objeto central da teoria, não concebemos o trabalho como algo periférico, mas que pode ser pesquisado a partir de práticas languageiras construídas em seu entorno ou mesmo na realização ou reanálise dessa atividade.

Conforme aponta Corrêa (2014), em consonância com Bronckart (2006), somente a partir de meados dos anos 90 foi que o trabalho do professor com suas especificidades e dimensões começou a ser visto como objeto de estudo, reflexão e pesquisa pelo Interacionismo Sociodiscursivo, considerado como um verdadeiro trabalho.

Na concepção sociointeracionista, o trabalho docente se revela complexo, pois de modo geral, ele se constitui por várias tarefas, exigindo do professor distintas ações. Desta forma, cabe ao docente articular diversos elementos que perpassam o seu *métier*, sejam eles internos ou externos à sua atividade.

Logo, ao tomarmos o trabalho docente como objeto de apreciação, não se deve limitá-lo apenas à sala de aula, muito pelo contrário, precisamos olhar para a multiplicidade de elementos que o circundam, pois o ofício docente é multifacetado. Além disso, o trabalho docente passa a ser visto não apenas para transformar a aprendizagem dos alunos, mas também na realização permanente de interação com outras atividades e espaços que o constituem, conforme podemos observar no esquema a seguir:

Esquema 1: Múltiplos elementos que circundam o *métier* docente³

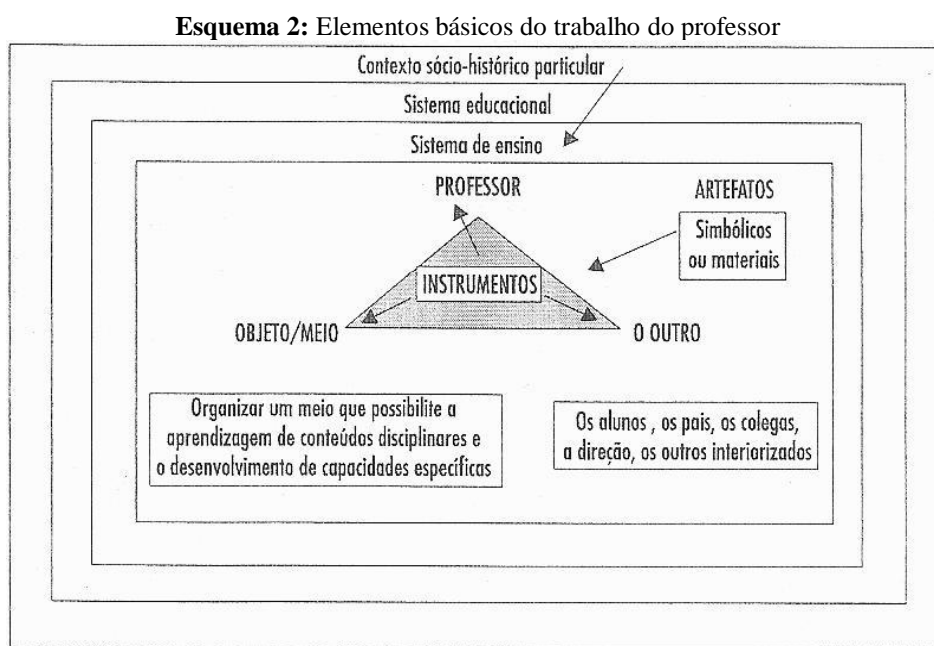


³ Elaboramos este esquema considerando a realidade da escola a qual as professoras participantes da pesquisa fazem parte, mas sabemos que em outros espaços educacionais, em outras escolas e redes, há interferências de outros atores, como por exemplo, maior presença da polícia militar, de grupos voluntários, entre outros. Se fosse outra escola, muito possivelmente seriam outros elementos com outras interferências.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Entendemos que o trabalho docente não é algo estanque e pontual, voltado apenas para um aspecto, por exemplo, à sala de aula. Logo, como podemos observar no esquema anterior, há uma dialogicidade entre os elementos que fazem parte do trabalho docente⁴. Esses elementos impõem peculiaridades a este trabalho, uma vez que há neles coerções que se transformam em especificidades que influenciam nas decisões e na constituição do trabalho do professor.

Salientamos a complexidade que envolve a atividade profissional docente, por constituir-se de diversas faces, seja no que se refere aos textos do entorno-precedente ao agir, aos textos planejados, à atividade realizada ou até mesmo ao real da atividade docente. O esquema seguinte, de Machado (2007, p. 92), representa os elementos básicos do trabalho do professor que explicitam a complexidade em torno dessa atividade profissional:



Fonte: Machado (2007, p. 92).

Machado (2007), ao representar os elementos básicos do trabalho docente no esquema acima, nos faz uma advertência ao observarmos a sua representação, no sentido de que devemos levar em consideração que esses elementos não se encontram isolados, mas sim em uma “[...] rede múltipla de relações sociais existentes em um determinado contexto sócio-histórico e

⁴ Buscamos representar por meio das engrenagens a ideia de movimento, de dinamicidade e de articulação que há entre os elementos que compõem o trabalho docente, pois eles não estão desconectados uns dos outros, há uma articulação entre eles, uma vez que vários elementos se tocam direta e/ou indiretamente, mas todos fazem parte e influenciam no trabalho.

inserido em um sistema de ensino em um sistema educacional específico” (MACHADO, 2007, p. 92).

Dessa maneira, ao olharmos para o esquema de Machado (2007), devemos nos atentar que os elementos básicos do trabalho docente – o professor, o objeto e o outro – estão envolvidos numa relação dialógica entre os sistemas dos quais eles fazem parte, ou seja, esses elementos precisam ser considerados num processo de interação, sendo que é nesta articulação entre os sistemas e os elementos que se constitui a atividade docente, na qual um estará influenciando e agindo sobre os outros. São sobretudo nessas interações que o trabalho docente acontece. Enfim, o “[...] homem nunca está só diante do mundo de objetos que o cerca” (CLOT, 2006, p. 7).

Na Clínica da Atividade, também encontramos esta interligação entre o sujeito, o objeto e os outros, como posto por Machado (2007), sendo esta relação o que tece a atividade de trabalho. Percebemos, então, uma aproximação entre a Clínica da Atividade e o ISD na maneira de conceber a complexidade em torno dessa atividade profissional.

Geralmente, o ser humano é movido em seu agir por certa prefiguração que lhe é fornecida através dos textos, como um modelo para o agir (MACHADO *et al.*, 2009b), mas também pela vida, pela experiência, pelas ações, pelos sentimentos etc. Ponderamos aqui que esse agir prefigurado promove efeitos sobre o professor e sobre seu trabalho, sobretudo se assumirmos, assim como Clot (2010), que as práticas dos sujeitos não estão somente sob os efeitos das condições externas, mas estão também submersas nas condições psicológicas do trabalhador.

Resumidamente, o trabalho docente consiste em

[...] uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação (MACHADO, 2007, p. 93).

A partir dessa concepção, somos levados a contrariar em grande parte o senso comum, que considera o trabalho docente como ‘dom’ ou ‘sacerdócio’, fixando seu olhar apenas na aprendizagem do aluno e não nas dimensões do gênero da atividade docente.

Souza e Silva (2004, p. 90) aponta que “[...] as atividades do professor se realizam, portanto, em um espaço já organizado [...] não definido por ele próprio, mas imposto por uma

organização”, impedindo que algumas escolhas sejam realizadas por este trabalhador, mas também, o fato de o espaço já ser organizado pode orientar a escolha das atividades docentes.

Logo, o agir humano estará sempre vinculado ao contexto, sendo que é esse contexto que confere as significações ao agir, ou seja, a significação é construída e (re) construída sócio-histórico-culturalmente, por isso não pode ser “formatado”, ele precisa ser flexível e estar em permanente (re)construção (BRONCKART, 2008). Por conseguinte, o trabalho docente se faz na dimensão do agir, sendo esse agir cerceado por diferentes dimensões, então, pesquisar o trabalho docente requer não apenas considerar o que os textos do entorno-precedente ao agir (BRONCKART, 2008) apresentam e o que os professores fazem com esses textos, mas também é preciso levar em consideração aquilo que os textos do entorno-precedente ao agir não abarcam e que a realidade demanda (ALVES, 2015).

Metodologia

A pesquisa foi realizada com professoras de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora/MG, a Escola Esplendor⁵, que atende da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I – 1º período ao 5º ano – no formato de tempo integral. Gostaríamos de ressaltar que este texto é um recorte de uma pesquisa maior de mestrado, a partir da qual elegemos alguns aspectos para serem aqui abordados, devido à limitação de espaço e ao grande número de dados gerados.

Desta forma, buscamos propor um diálogo com as três professoras participantes da pesquisa – Rosa, Edna e Rita – para que elas pudessem dizer sobre seus sentimentos e significações em torno do trabalho docente, como também apresentar algumas situações e elementos que permeiam o agir professoral, tendo em vista a complexidade do trabalho docente na reconstrução do agir em contexto de pandemia da Covid-19, de isolamento social e ensino remoto.⁶

Para atender à proposta da presente pesquisa, utilizamos, inicialmente, uma revisão da literatura (BRONCKART, 2006, 2008; CLOT, 2006, 2010; MACHADO, 2009a, 2009b, entre outros). Na sequência, realizamos como procedimento metodológico para geração de dados a entrevista não-estruturada, realizada individualmente com cada uma das três professoras de

⁵ Para garantir o anonimato da escola, esta será chamada de Escola Esplendor de agora em diante.

⁶ Seguimos com todos os procedimentos para obtenção da autorização das professoras voluntárias, com a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e da escola, com o Termo de Consentimento Informado (TCI). Em função disso, os nomes das participantes da pesquisa e o da escola da qual elas fazem parte foram modificados para assegurarmos o anonimato de todos.

forma remota, via *Google Meet*, no mês de julho de 2020, período esse que classificamos como fase inicial da pandemia, sobretudo se considerarmos o contexto específico de trabalho em que estavam inseridas as professoras e os desdobramentos sanitários e educacionais no município em questão. As entrevistas foram transcritas para a análise subsequente. O procedimento de análise dos dados utilizado nos diálogos produzidos através das entrevistas foram: os Segmentos de Orientação Temática (SOT) e Segmentos de Tratamento Temático (STT) (BULEA, 2010), que proporcionaram a construção dos quadros originados das perguntas e respostas das entrevistas.

A partir da nossa leitura e do processo interpretativo dos dados gerados nas entrevistas, elegemos unidades de sentido para nomear o SUB-SOT, assim como também “etiquetar” e “categorizar” os STTs gerados a partir das falas das entrevistadas (BULEA, 2010), os quais serão apresentados a seguir.

A (re)construção do agir em contexto de pandemia

Como já mencionamos, entrevistamos três (3) professoras de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora/MG. Tais entrevistas tiveram duração de cerca de 1 hora. Obtivemos uma grande quantidade de dados, analisados oportunamente, de acordo com os objetivos, na pesquisa de mestrado em que se baseia este artigo. Aqui, optamos por apresentar um recorte e trouxemos alguns elementos que consideramos estar implicados na reconstrução do agir docente no contexto de pandemia. Para tanto, esta seção estará dividida em três subseções: 1) interação com os alunos; 2) preparação das atividades e 3) adaptações às mídias e às tecnologias.

Para discutirmos os aspectos que serão apontados nesta seção, partiremos do princípio de que o professor é o protagonista do seu trabalho e por isso trouxemos não só o nosso olhar como pesquisadoras e de autores que discutem a temática abordada por nós, mas, sobretudo, o olhar daqueles profissionais que são os verdadeiros protagonistas do trabalho docente: os professores. Na análise dos dados gerados nas entrevistas, como mencionamos, utilizamos os SOTs e STTs para mapearmos as situações e os elementos em torno do trabalho docente que podem ou não influenciar a forma de ver e fazer o trabalho dessas três professoras.

1) Interação com os alunos

Trouxemos para esta subseção a análise do SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT condições de trabalho docente no contexto de pandemia, STT: interação com os alunos.

Vejam os dados que o quadro nos mostra:

Quadro 1: SOT: Trabalho docente na pandemia, SUB-SOT Condições de trabalho docente no contexto de pandemia, STT 3: interação com os alunos

	SOT	SUB-SOT	STT	Trecho da entrevista
01	TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA	Condições de trabalho docente no contexto de pandemia	Interação com os alunos	“eu acho que a relação professor aluno não é só enviar uma carta pelo correio né? eu acho que tem que ter um contato visual: um contato através de voz uma tro:ca/eu ouvir o meu aluno e ele me ouvir não adianta só professor falar[...]eu acho que o processo deveria ser uma via de mão dupla porque a educação não é só o alu:no né? como não é só o professor é o conjunto então seu mando pro meu aluno e eu não sei se ele gostou ou não gostou se deu certo ou não deu certo eu posso tá agindo erra:do então [...]o processo nesse período de pandemia tem que ter um outro tipo de contato [...]eu acho que não pode ser o negócio de uma mão só/só o professor faz o professor envia o aluno [...] tem que saber que ele tá sendo:: acompanhado (ROSA).
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Para Garcia-Reis, Silva e Godoy (2019), a interação se faz por meio de diversas experiências, tendo finalidades específicas, e de fato é esse movimento que observamos na fala da professora. Rosa expressa a necessidade que ela tem de ter o retorno do seu aluno, pois para ela é isso que lhe proporcionará dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem. Para Chaves *et al.* (2019, p. 152), ancorados em Bronckart (2006), a “[...] relação de interação entre professor e aluno deve ser o centro da atividade educacional”, o que vem dialogar com os pensamentos de Rosa.

Percebemos que, para esta professora, a relação professor e aluno é algo muito importante, não só para o desenvolvimento do trabalho dela, mas também na perspectiva do desenvolvimento dos alunos, por isso ela fala que o “processo deveria ser uma via de mão dupla” e reafirma: “eu acho que não pode ser o negócio de uma mão só”, pois “[...] professor e alunos se completam no jogo da construção dos sentidos” (LEURQUIN, 2020, p. 10), visualizando essa interação como um processo de desenvolvimento para todos que estão envolvidos. Pontuamos que a interação

[...] deve ser compreendida num sentido não linear (relação direta sujeito-contexto), mas como uma via de mão-dupla: o sujeito, ao agir diretamente ou indiretamente (mediação instrumental) sobre o meio pela atividade de trabalho, é ao mesmo tempo,

transformado por ele em função dos efeitos e resultados de sua ação [...] (FERREIRA, 2000, p. 74).

A interação é algo muito valoroso para esta professora, e que quando não há esta reciprocidade, quando ela não encontrava ou não visualizava meios para que isso pudesse acontecer naquele momento, para ela parecia que a máquina interativa não estava se movimentando, o que gerava nesta professora certo desconforto em relação à maneira de agir dentro desse contexto de pandemia, como pode ser visto em sua fala.

A fala de Rosa está inserida num contexto após um primeiro momento de silenciamento por parte da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE/JF) a qual não propôs nenhuma estratégia para o sistema de ensino das escolas da rede até o momento das entrevistas. Após esse período, começaram a emergir algumas iniciativas por parte das escolas e professores, e até mesmo mais tarde por parte da (SE/JF) com o Projeto Cadinho de Prosa, a fim de estabelecer um vínculo com os alunos. Desta forma, para que a escola chegasse aos alunos, cada uma trabalhou de uma forma, cada uma deu o tom que achava ser necessário na retomada da interação com os alunos.

Em julho de 2020, período em que a professora concedeu sua entrevista, algumas escolas (particulares e estaduais) já estavam a todo vapor na cidade em relação à interação com os alunos, mas a rede municipal ainda caminhava bem timidamente. Inferimos que talvez tenha sido este um dos fatores que proporcionou Rosa a fazer essas reflexões em relação ao tipo de interação que estava acontecendo naquele momento entre ela e seus alunos. A escola em que Rosa trabalhava, por exemplo, fez a opção pela elaboração de materiais impressos numa tentativa de estabelecer a interação com os alunos. Mas isso, na visão de Rosa, não propiciou estabelecer a relação professor e aluno, pois para ela é preciso algo a mais do que uma simples entrega de materiais impressos.

Percebemos que a responsabilidade assumida por Rosa em seu trabalho vai ao encontro dos pensamentos de Freire (1996, p. 33), de que “[...] o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”, como bem destaca a professora, já que a atividade docente é triplamente dirigida.

Rosa, a nosso ver, tem toda razão ao apontar seus incômodos em relação à interação com os alunos, pois de acordo com Nóvoa (2020), isso que vem sendo posto e visto acontecer pode ser denominado de tudo, menos de educação, pois educação se faz na relação humana entre professor e aluno e entre alunos e alunos, nas interações com a escola, tendo os alunos e os professores no centro neste processo.

2) Preparação das atividades

O quadro 2, a seguir, gerado no processo de análise, etiquetagem e categorização dos dados, nos auxilia na compreensão da temática relacionada à preparação das atividades pelos docentes:

Quadro 2: SOT: Trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: Elaboração de materiais no contexto de pandemia, STT: Preparação das atividades

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA	Elaboração de materiais no contexto de pandemia	Preparação das atividades	“[...]eu tô vendo como que eu vou produzir
02				esse vídeo de dez minutos que ela falou [...]
03				tô pesquisando coisas para fazer o vídeo que
04				a nossa diretora pediu pra gente fazer [...]pra
05				mim é muito difícil porque eu não quero
06				aparecer eu não quero é: a minha voz aparecer
07				eu tenho problema com essas coisas então eu
08				tô pensando numa forma de fazer esse vídeo
09				não sei como entendeu? [...]então eu tô aqui
10				meio nervosa porque eu nunca fiz isso vídeo
11				é:” (EDNA).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Um dos aspectos demarcados por Edna em sua fala foi a respeito da preparação do vídeo. Para ela, esta elaboração foi algo difícil, pois confrontaria com questões pessoais as quais ela precisaria enfrentar para preparar tal atividade e isso não era nada fácil, como ela mesma diz: “pra mim é muito difícil porque eu não quero aparecer eu não quero é: a minha voz aparecer eu tenho problema com essas coisas então eu tô pensando numa forma de fazer esse vídeo não sei como entendeu?” Saujat (2004) nos faz refletir sobre este processo de preparação que Edna nos aponta e nos faz pensar que é preciso entender e criar condições para que o professor não somente realize o seu trabalho, mas que também se realize no trabalho.

Comprendemos com a fala da professora que o ser humano, para a realização do seu trabalho, utiliza-se de instrumentos de duas ordens, os materiais e os simbólicos, e os utilizam para poder agir no mundo, transformando o que está ao seu redor e sendo transformado por ele (ABREU-TARDELLI et al., 2018).

Percebemos que a solicitação de produzir o vídeo gerou em Edna certo sofrimento e, como ela mesma menciona, a deixou nervosa, por nunca ter preparado um material nesse formato, ou seja, a não apropriação dos instrumentos (materiais/simbólicos) pode afetar a relação do trabalhador com o seu trabalho, ou melhor, a forma do trabalhador ver, agir e pensar o seu trabalho.

Devido ao rearranjo do trabalho docente por conta da pandemia da Covid-19, os professores tiveram que se reinventar em diversos aspectos, com isso, outras formas e modos de planejar as atividades em meio às situações novas e inesperadas que lhes foram apresentadas ganharam outros arranjos.

Entendemos que “[...] um layout deficiente do espaço de trabalho obriga a movimentos difíceis, a deslocamentos frequentes [...]” (DANIELLOU et al., 1989, p. 10), que, por sua vez, podem amputar o poder de agir do trabalhador e lhe gerar sofrimentos.

3) Adaptações às mídias e às tecnologias

Optamos por apresentar o quadro 3 para em seguida analisá-lo, como temos feito ao longo desta seção:

Quadro 3: SOT: Trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: Inserção das mídias e tecnologias, STT: Adaptações às mídias e às tecnologias

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA	Inserção das mídias e tecnologias	Adaptações às mídias e às tecnologias	“eu tinha que contar a estória em casa eles iam/eu tinha relato de-de que a criança no meio da estória já não queria mais já queria fazer uma outra coisa então assim isso vai deixando a gente-é uma situação diferente [...]eu vou dar aula para a educação infantil [...] pelo celular pelo computador eu fala/eu pensava como? eu ficava pensando nos meus vinte e dois alunos e eu na tela de um computador: e:/e tendo de dar conta de todos ali olhando aquilo tudo [...] eu fiquei pensando como? [...] eu costumo trabalhar em sala de aula mais com essa questão de mídia música: e vídeo: e às vezes foto eu não vou muito além disso não até porque eu nunca trabalhei num/num/num contexto educacional/numa escola [...]que tenha mais que isso/que me ofereça mais que isso a gente sempre teve que se virar mais com isso[...]” (RITA).
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Para a professora Rita, adaptar as aulas para as crianças no formato remoto, via computador, celular, entre outros recursos, era algo a princípio incompreensível, ou melhor, quase que impossível. Rita pensou em como isso iria acontecer: “eu pensava como? eu ficava pensando nos meus vinte e dois alunos e eu na tela de um computador: e:/e tendo de dar conta de todos ali olhando aquilo tudo [...] eu fiquei pensando como?” O pensamento dela estava atrelado aos modelos aos quais ela tinha prática e domínio, que aconteciam no interior da sala de aula. De acordo com Bimbati (2020, recurso online), “[...] o fato do contato com a turma ter

um intermediário torna a experiência de lecionar mais complicada para a docente”. Observamos, no entanto, que a professora, por diversas vezes, faz indagações de como seria a interação com os alunos por meio das telas, pois afinal as interações de forma mais direta como eram de costume, com as crianças na sala de aula, ali naquele momento não eram mais possíveis. Seria necessário fazer adaptações no período de pandemia. Mas como? Quais adaptações?

Parece-nos que a sensação de ter que dar conta da turma era algo que fugia do controle de Rita nesse novo processo e isso a deixava inquieta, pois pouco poderia fazer do outro lado da tela, mas mesmo sabendo desta sua impossibilidade, ela fica um tanto quanto desconfortável ao ouvir certos relatos dos familiares em relação à reação das crianças perante a proposta de atividade realizada por ela, como mencionado pela professora em sua fala.

Ter o controle sobre os alunos por meio da tela do computador não era algo fácil de ser feito, como era no espaço da sala de aula. Isso exigiu de Rita adaptações, não somente no que se refere à troca do espaço físico – da sala de aula para as telas dos computadores –, mas também as formas de pensar e de agir precisaram ganhar novas configurações. Rita parece ter começado a compreender isso quando traz em sua fala “eu já fui acostumando eu tinha que contar a estória em casa eles iam/eu tinha relato de-de que a criança no meio da estória já não queria mais já queria fazer uma outra coisa então assim isso vai deixando a gente-é uma situação diferente”.

A adaptação às mídias e às tecnologias, pelo que compreendemos com a fala de Rita, precisa ser realizada num viés múltiplo, se assim podemos dizer, não apenas na perspectiva de espaço físico e de recursos digitais, mas também precisa acontecer no que se refere às adaptações mentais, comportamentais e psicológicas daqueles que participam desse processo.

Outro aspecto apontado por Rita e que achamos oportuno destacar são os tipos de tecnologia que ela já utilizava como recursos em sala de aula: “eu costumo trabalhar em sala de aula mais com essa questão de mídia música: e vídeo: e às vezes foto”. Esses recursos mencionados pela professora estão disponíveis para uso, ou seja, ela não os produz propriamente, não há a necessidade de produção, estão ali à disposição para serem usados e mesmo assim ela visualiza limitações para utilizá-los, já que afirma: “eu não vou muito além disso não até porque eu nunca trabalhei num/num/num contexto educacional/numa escola [...] que tenha mais que isso/que me ofereça mais que isso”. De fato, o “[...] isolamento social impôs novas rotinas de trabalho aos docentes. A oferta de ensino remoto, utilizando de meios tecnológicos pouco usuais no trabalho presencial, tem sido uma novidade e um grande desafio para a maioria dos(as) professores(as)” (CNTE, 2020, p. 9).

Fazer as adaptações para atender às demandas que a pandemia vem impondo aos professores se torna algo um tanto quanto difícil e complicado, pois os contextos educacionais muitas vezes não estão preparados para oferecer subsídios aos professores, sejam eles formativos ou recursos tecnológicos para trabalharem nessa nova perspectiva de ensino que surgiu. Não basta apenas lançar mão de recursos que já estão disponíveis como era antes, é preciso ir além, é preciso dar conta da turma, estabelecer relações, e tudo isso a distância, por meio de telas, e em grande parte sem o mínimo de formação possível para que o professor possa realizar seu trabalho. De acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), “As dificuldades são ainda maiores quando os docentes não receberam nenhuma formação para a utilização de ferramentas tecnológicas necessárias ao desenvolvimento das atividades remotas” (CNTE, 2020, p. 9).

Pelas palavras de Rita, em consonância com a CNTE (2020), percebemos que faltou formação e recursos para que ela pudesse se adaptar a isso tudo que lhe era cobrado nesse novo contexto, o que ela chama de “uma situação diferente”. Arriscamos a dizer que a cultura escolar a qual permeou a sua formação e a qual ela está inserida não avançou para a era digital o quanto deveria ter avançado, o que dificulta de certo modo a adaptação às novas demandas tecnológicas desse novo contexto.

Por meio da fala de Rita, compreendemos que as adaptações geraram deslocamentos de pensamentos, de posturas e de rotina, que a fizeram refletir, partindo do princípio de que as adaptações não dependiam somente dela, mas também dos recursos, das ocasiões, dos outros, de formação e, sobretudo, do contexto que a circunda.

Considerações finais

Como pode ser observado, a interação com os alunos, a mais significativa no trabalho docente, sofreu uma repentina e incômoda interrupção com a pandemia da Covid-19. As maneiras e os modos de interação se modificaram, e em alguns espaços e em algumas escolas, essas interações tornaram-se inexistentes por um período. Essa dimensão é central no trabalho docente, e com as restrições impostas, houve alterações significativas no contexto de trabalho dos professores e no modo de trabalhar desses profissionais. Observamos que esta dimensão, tão importante e cara ao trabalho docente, por não estar sendo vivenciada de modo costumeiro, tem causado conflitos pessoais e profissionais na vida dos professores.

Concluimos, assim, que as professoras têm sido impedidas de desenvolverem suas atividades como antes, configurando-se num conflito entre o vivendo com o vivido – esse

choque tem sido gerador de conflitos –, ou seja, as experiências anteriores vivenciadas pelas professoras não dão conta ou são pouco significativas para que elas construam um novo modo de agir frente a esse contexto de pandemia. Com isso posto, ratificamos a concepção que trouxemos nesta pesquisa: a de que o trabalho docente não é um dom ou sacerdócio, mas um trabalho para o qual a formação é essencial.

Voltando o nosso olhar para os artefatos para o agir docente, eles se modificaram: o livro, o quadro, os jogos concretos, entre outros materiais, foram substituídos pelas telas e pelos recursos tecnológicos. Não só os artefatos materiais se modificaram, mas também os simbólicos, e com isso se fez necessário construir e (re)construir novas formas de agir nesse contexto de pandemia e isolamento social.

Vários artefatos foram alterados, ou seja, aqueles artefatos - materiais ou simbólicos - que antes davam segurança e geravam um certo conforto, já apropriados pelas professoras, já não cabiam mais naquele novo contexto. Agora, as professoras têm a sua disposição materiais novos, que são suas atuais ferramentas de trabalho, mas que talvez ainda não tenham se tornado instrumentos para elas por conta dessa repentina mudança que vivenciaram, afinal, para que essas ferramentas se tornem instrumentos, é preciso um processo de uso e apropriação, algo inexistente naquele período inicial de adaptação ao trabalho remoto.

Concluimos que esse contexto de isolamento social e ensino remoto, provocado pela pandemia da Covid-19, veio suscitar ainda mais a necessidade de pesquisas que possam contribuir para desvelar a complexidade das dimensões do trabalho docente. Isso nos faz considerar que o trabalho docente e a formação de professores necessitam de atenção para que possamos propor intervenções mais efetivas que gerem contribuições, tanto para o desenvolvimento do ofício de ensinar quanto para os próprios professores e seus alunos.

Referências

ABREU-TARDELLI, L. S., LIMA, F. S., SOUZA, R. R., AMORIM, N. R. V.; FREITAS, J. P. M. Gêneros, instrumento e desenvolvimento humano: revisitando a proposta didática do interacionismo sociodiscursivo. In: CRISTOVÃO, V. L. L (Org.). *Gêneros (textuais/discursivos): ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2018.

ALVES, W. F. A invisibilidade do trabalho real: o trabalho docente e as contribuições da ergonomia da atividade. *37ª Reunião Nacional da ANPED*, p. 01-19, 2015.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação verbal*. 4ª ed. São Paulo, SP: Martins Fontes. 2003.

BIMBATI, A. P. Qual é a situação dos professores brasileiros durante a pandemia? In: Nova Escola. [S.l.], 1 jul. 2020. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/19386/qual-e-a-situacao-dos-professores-brasileiros-durante-a-pandemia?gclid=Cj0KCQiAqdP9BRDVARIsAGSZ8AkwDkQitFzmgZQhFmwQUXbTtfa7zPz5Dpwu9k49p4mr53yGf2tPr98aAIEBEALw_wcB. Último acesso em: 9 ago. 2020.

BRONCKART, J. P. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. (A. R. MACHADO, Trad.). *Rev. ANPOLL*, n.19, p. 231-256, 2005.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. (A. R. MACHADO.; M. de L. M. MATENCIO, Trad.). Campinas, SP: Mercado de Letras. 2006.

BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2008.

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

CADILHE, A. J.; GARCIA-REIS, A. R. Letramentos na formação de professores a partir de uma concepção discursiva da linguagem: Reflexões propositivas. In: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. M (Orgs.). *Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes Editores. 2017.

CHAVES, D. A. B. L.; SANTOS, M. A.; BERNARTT, M. L.; MUNIZ-OLIVEIRA, S. Marcas de emoção presentes no discurso de professores quilombolas. In: MUNIZ-OLIVEIRA, S (Org.). *Linguagem e trabalho educacional: textos e trabalho docente*. Campinas, SP: Pontes Editores. 2019.

CLOT, Y. *A Função psicológica do trabalho*. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes. 2006.

CLOT, Y. *Trabalho e poder de agir*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira; Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte, BH: Fabrefactum. 2010.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Trabalho docente em tempos de pandemia: relatório técnico. In: *GESTRADO-UFMG*. [Belo horizonte], 29 jul. 2020. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v03.pdf. Último acesso em: 15 ago. 2020.

CORRÊA, M. C. Reflexões sobre o trabalho docente. *Revista do programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, n. 10, p. 370-390, 2014.

CRISTOVÃO, V. L. L. Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo*. UEL. 2008.

CRISTOVÃO, V. L. L.; FOGAÇA, F. Desenvolvimento um conceito constitutivo do gênero profissional docente. In: CRISTOVÃO, V. L. L (Org.). *Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo*. UEL. 2008.

DANIELLOU, F.; LAVILLE, A.; TEIGER, C. Ficção e realidade do trabalho operário. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, n.17, p. 7-13, 1989.

FERREIRA, M. C. Atividade, categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia. *Revista Alethéia*, n.1, p. 71-82, 2000.

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

GARCIA-REIS, A. R.; SILVA, A. B. C.; GODOY, A. R. G. L. Experiências de formação docente na perspectiva da educação linguística. In: MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. (Orgs.). *Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa*. Araraquara: Letraria. 2019.

LEURQUIN, E. V. L. F. Apresentação da edição brasileira. In: CICUREL, F. *As interações no ensino das línguas: agir professoral e práticas de sala de aula*. Tradução Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin; Larissa Mara Ferreira da Silva Rodrigues; Antônio Felipe Aragão dos Santos. Fortaleza: Parole. 2020.

MACHADO, A. R. M. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2007.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: MACHADO, A. R e colaboradores. ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L (Orgs.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais, posfácio de Joaquim Dolz*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009a.

MACHADO, A. R.; Lousada, E.; BARALDI, G.; ABREU-TARDELLI, L. S.; TOGNATO, M. I. R. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo. In: MACHADO, A. R. e colaboradores. ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L (Orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva, posfácio de Jean-Paul Bronckart*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009b.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L (Orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva, posfácio de Jean-Paul Bronckart*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009b.

MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. M. Apresentação. In: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. M. (Orgs.). *Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes Editores. 2017.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. *Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. . Campinas, SP: Pontes Editores. 2018.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para educação escolar. *Psicologia Política*, n, 11, p. 345-358, 2011.

MATTEDI, A. P. V.; LOUZADA, A. P. F.; TEIXEIRA, D. V.; PINHEIRO, D. A. L.; ZAMBONI, J.; BARROS, M. E. B. Cartografando gêneros e estilos: nas bordas da atividade. In: ROSEMBERG, D. S.; FILHO, J. R.; BARROS, M. E. B (Orgs.). *Trabalho docente e poder de agir: clínica da atividade, devires e análises*. Vitória, ES: EDUFES. 2014.

NÓVOA, A. *Formação de professores em tempo de pandemia*. [S. l.: s. n.], 23 de junho de 2020. 1 vídeo (1h 03min 25s). Publicado pelo canal Instituto iungo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM>. Último acesso em: 23 jun. 2020.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, PR: Eduel. 2004.

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