

O trabalho se modifica na pandemia COVID-19: uma “leitura positiva” das formas de enfrentamento das mudanças pelos professores iniciantes

RESUMO

Durante a implantação das mais recentes reformas, ocorreu a pandemia da COVID-19, que levou à substituição do ensino presencial pelo ensino remoto. Neste novo contexto de trabalho, os professores iniciantes foram os mais afetados devido à falta de formação para o ensino a distância e também para a implantação da nova base curricular. Por este motivo, o presente estudo buscou ouvir cinco professoras em estágio probatório, da rede pública do Estado de Mato Grosso, para compreender de que forma elas confrontaram e geriram as mudanças impostas pela pandemia. O estudo de natureza qualitativa e exploratória foi desenvolvido utilizando a técnica da auto-confrontação, apoiada na Teoria da Clínica da Atividade, e as respostas a duas perguntas, a saber “como foi a experiência de gravar uma aula” e “quais são as condições de trabalho visíveis e invisíveis no vídeo que levaram você a realizar a atividade tal como realizou” foram analisadas utilizando-se a abordagem da “leitura positiva”. Em síntese, o estudo revelou, de um lado, a falta de condições tecnológicas tanto dos alunos como dos professores, e de outro, uma reação fortemente assertiva por parte das cinco professoras em face às mudanças e também uma atitude sensível perante o outro (pais e crianças) mais frágil e vulnerável. Com isto, o estudo concluiu que essas professoras iniciantes são pessoas que se formaram com valores predominantes como a solidariedade que fazem parte dos ideais da Nova República, mas hoje se encontram exatamente entre as velhas e as novas reformas da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia COVID-19. Professor iniciante. Ensino remoto.

Izumi Nozaki

izumi.nozaki@gmail.com
[0000-0003-2732-3988](tel:0000-0003-2732-3988)

Universidade Federal de Mato Grosso,
Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

Eliseu Pichitelli

epichitelli@yahoo.com.br
[0000-0002-4097-8754](tel:0000-0002-4097-8754)

Universidade Kanda de Estudos
Internacionais, Wakaba, Chiba, Japão.

**Claudio Jose Santana de
Figueiredo**

claudio.figueiredo.san@gmail.com
[0000-0002-8835-609X](tel:0000-0002-8835-609X)

Universidade Federal de Mato Grosso,
Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

Itamar Jose Bressan

itamarbressan@gmail.com
[0000-0001-9888-1835](tel:0000-0001-9888-1835)

Secretaria de Estado de Educação de
Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso,
Brasil.

Rinalda Bezerra Carlos

rinalda@unemat.br
[0000-0003-4515-4196](tel:0000-0003-4515-4196)

Universidade do Estado de Mato Grosso,
Cáceres, Mato Grosso, Brasil.

INTRODUÇÃO

Com o fim do regime de ditadura militar e a implantação do estado de democracia, a partir de 1985, o Brasil deu início ao processo de redemocratização com ampla participação popular, a qual se encerrou com a promulgação da Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã devido aos direitos que passou a garantir aos brasileiros. Apesar de caracterizar-se por ser amplamente democrática e liberal, sua promulgação é um marco na história do país visto que deu início à inúmeras mudanças. Na educação, por exemplo, a mais nova Constituição preconizou a igualdade, a liberdade e o pluralismo, e impulsionou a implementação de um conjunto de reformas educacionais voltado à universalização do acesso à escola, ao combate do fracasso escolar e à promoção da equidade social.

Quase três décadas após, ao analisar os efeitos das reformas implementadas, o Brasil mostrava alguns avanços, mas ainda muitos desafios, principalmente no tocante ao baixo rendimento dos estudantes. Para enfrentar este problema, o país elaborou o Plano Nacional de Educação – PNE para o período 2014-2024, onde se destacam duas grandes metas: fomentar a qualidade da educação básica (Meta 7) e garantir a política nacional de formação dos profissionais da educação (Meta 15). Com o intuito de cumprir tais metas, foram aprovadas duas reformas educacionais: em 2018, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e, em 2019, as novas Diretrizes para a formação dos professores da Educação Básica.

Em meio à implantação das mais recentes reformas centradas na aprendizagem do aluno e na qualificação do professor, no ano de 2020, eclodiu uma pandemia mundial, a da COVID-19, que causou grande impacto na educação do país. Dada a periculosidade da situação, a primeira providência foi a de anunciar o distanciamento social e, por conseguinte, interromper o ensino presencial nas escolas. Neste contexto, os professores se viram diante do impedimento de interagir diretamente com os estudantes em sala de aula, e também da premência de conceber uma forma de ensinar a distância utilizando todos os recursos ao seu alcance, dentre eles, a tecnologia que ainda não era de seu domínio e tampouco de seus estudantes.

Em uma situação de trabalho modificado, sem formação para desenvolver o ensino a distância e com normativas pedagógicas não antes estudadas, e também sem uma preparação emergencial e recursos previamente providenciados para o ensino remoto, os professores em início de carreira se viram em uma conjuntura de extrema vulnerabilidade. Estes são professores recém concursados, que passaram por uma dada formação e que agora são requisitados a exercer o ofício de forma diferente da formação recebida.

Mais que isto. Se professores sêniores ou efetivos da rede pública de ensino foram tomados pelo inesperado evento da pandemia e não tinham preparo prévio para o ensino remoto, estes tinham, a seu favor, a experiência acumulada de ensino e a prerrogativa da formação continuada para a implantação da BNCC. Em contrapartida, os professores iniciantes, em 2020, não possuíam o conhecimento prévio de como implementar a BNCC, tampouco alguma ou nenhuma experiência de magistério, e estavam a depender da oferta de formação continuada específica pelas instâncias gestoras. Estas pessoas são, na verdade, filhos da Nova República, trabalhadores em início de carreira, vivendo um momento de reviravolta das medidas educacionais, e em pleno surto de pandemia; portanto, são pessoas que,

neste momento, se encontram em um estado de indefensabilidade e em grande desvantagem. Esta é a razão pela qual se justifica a importância e a urgência em conduzir o estudo neste momento.

O presente estudo, desse modo, buscou ouvir essas pessoas com a finalidade de entender o que acontece, quando ocorre o deslocamento do trabalho de ensinar em decorrência de uma pandemia, e analisar as escolhas de enfrentamento das mudanças à luz das reformas educacionais implementadas.

Tomando como princípio a perspectiva freiriana de que a intencionalidade histórica se constitui em resgatar a história dos sujeitos envolvidos em uma discussão, o presente artigo apresenta, em seu primeiro tópico, a história das reformas brasileiras com o intuito de mostrar brevemente a trajetória das políticas governamentais a partir do fim da intervenção militar, as quais repercutiram diretamente no percurso escolar desses professores iniciantes. Entende-se, desse modo, que para resgatar parte da história dos professores estudados é preciso resgatar parte da história da educação do país. Afinal, a visão marxista nos mostra que esses professores são indivíduos reais, com condições materiais de existência, e no curso da História.

O presente artigo também dedica parte de sua estrutura para descrever cada município de origem dos professores participantes. Esta descrição tem a sua devida importância em razão da posição geográfica desses municípios dentro do estado de Mato Grosso. Também porque as condições materiais de existência dos professores do estudo são determinadas pelo contexto em que vivem, que de um modo geral, são contextos que se situam fora da capital, em regiões predominantemente rurais, e com carências específicas não atendidas da mesma maneira e rapidez como ocorrem nos grandes centros urbanos.

Por fim, cabe aqui esclarecer que o presente estudo faz parte de um projeto de pesquisa em andamento, cuja escolha metodológica contempla as técnicas da allo- e auto-confrontação e envolve outros participantes além dos professores. No entanto, no presente artigo, em especial, não serão apresentados os resultados da allo-confrontação, visto que o objetivo aqui é o de expor parte dos dados fornecidos pelos professores participantes, com a finalidade de compreender o professor iniciante pelo professor iniciante, e não pelos demais sujeitos envolvidos.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA HISTÓRIA DAS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: UM BREVE RESUMO

Segundo Soares (1995), o discurso em favor da educação popular no Brasil é antigo. Em 1882, ou seja, 60 anos após a Independência do país, Rui Barbosa denunciou a precariedade da educação para o povo e apresentou propostas de multiplicação de escolas e de melhoria da qualidade do ensino.

Passados cem anos, em 1982, quando o governo brasileiro aplicou uma metodologia para identificar os indicadores educacionais utilizando dados censitários, verificou um índice de reprovação da 1ª para a 2ª série de 52,5% (RIBEIRO, 1991).

Devido à persistência dos baixos resultados dos estudantes brasileiros ao longo dos anos seguintes, e por conta do fim da intervenção militar e da abertura

do país para ampla democratização política, em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos e assumiu o compromisso de proporcionar a educação básica a todas as crianças, jovens e adultos, melhorar sua qualidade, e tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades (UNESCO, 1998).

O Brasil, desde então, passou a implementar diversas políticas e reformas educacionais, a começar pelo Plano Decenal 1993-2003, onde o governo brasileiro fez questão de destacar que um de seus eixos norteadores era o reordenamento do binômio Qualidade e Equidade.

Em 1994, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, para fins de monitorar a qualidade do ensino em nível nacional. Em 1996, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que determinou que, a partir de então, para atuar na Educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino fundamental, o professor deve ter a formação mínima em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (Art. 62); que o Ensino fundamental deve ser presencial, sendo o ensino a distância utilizado em situações especiais (Art. 32), e que os currículos devem ter uma base nacional comum (Art. 26).

Para atender ao Art. 26 da nova LDB, o qual trata sobre os currículos, em 1997, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, e em 1998, o Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil - RCNEI, ambos de natureza orientativa, respeitando, acima de tudo, a autonomia do professor e as regionalidades.

E para atender à nova LDB/1996 quanto à formação do professor dos anos iniciais do Ensino Básico, em 2006, o Conselho Nacional de Educação homologou as *Diretrizes Curriculares Nacionais* para o Curso de Graduação em *Pedagogia*, as quais extinguiram a finalidade de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino (SAVIANI, 2009), e determinaram que 2.800 horas do curso (do total de 3.200 horas) fossem destinadas às aulas, seminários, pesquisas e atividades práticas (SCHEIBE, 2007). Como se vê, este é um modelo de formação de professores que privilegia a formação geral, a flexibilidade curricular e a dinamicidade do currículo.

Para avaliar os impactos das reformas educacionais, o governo brasileiro apoia-se em diversos mecanismos de regulação nacionais e internacionais. Segundo o Relatório Educação para Todos no Brasil (2014) e o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2013), se os dados de 1989 indicavam que 82,2% da população em idade escolar encontravam-se matriculados na escola, que apenas 15,3% das crianças de 0 a 6 anos se encontravam atendidas pela Educação infantil, e que a taxa de analfabetismo se mantinha em torno de 18,8%, em 2013, a universalização da pré-escola estava próxima, a taxa de matrícula de crianças de 7 a 14 anos alcançara 94,6%, e o percentual de professores do setor público com nível superior alcançava 74,5%. No que tange à taxa de reprovação, no entanto, enquanto no Ensino Fundamental caíra 7,7%, no Ensino Médio aumentara 81,9%.

Em 2018, o governo observou que a melhora no desempenho dos alunos no SAEB fora muito tímida, e que a meta projetada para o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) para o período 2013-2017 não fora alcançada; também que a melhora no *Programme for International Student*

Assessment – PISA fora muito abaixo do valor mínimo, e que o Brasil se posicionava entre os últimos lugares no ranking mundial (INEP, 2018).

Em face dos resultados pós-reformas, o governo julgou que o desafio da aprendizagem escolar ainda persistia, principalmente no Ensino Médio, quando os alunos se preparam para o ingresso no Ensino Superior. Assim, ao final de 2018, homologou a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que substituiu os PCNs e os Referenciais Curriculares, caracterizando-se como documento normativo obrigatório que regulamenta as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras. Este documento, portanto, de natureza compulsória, busca a equidade respaldada na uniformidade.

Sob o entendimento de que a BNCC constrói um consenso nacional sobre as aprendizagens essenciais dos estudantes, o Conselho Nacional de Educação argumentou, em seguida, que era preciso desenvolver nos professores um conjunto de competências profissionais de modo a qualificá-los para que pudessem colocar em prática aquilo que se encontrava previsto na BNCC (PARECER CNE/CP nº 22/2019).

À vista disto, em 2019, as *Diretrizes Curriculares Nacionais* para o Curso de Graduação em *Pedagogia* (Resolução CNE/CP nº 01/2006) foram substituídas pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais* para a *Formação* Inicial de *Professores* para a Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 02/2019). O novo documento determina que os cursos de Pedagogia passem a dedicar metade de sua carga horária para a aprendizagem e domínio pedagógico dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimentos da BNCC. E estabeleceu o prazo para os cursos adequarem-se à nova Resolução até dezembro de 2022. Pode-se dizer, assim, que este é um modelo de formação de professores que, diferentemente do anterior, privilegia os conteúdos e o preparo pedagógico-didático para o ensino dos conteúdos específicos.

Com esta nova regulamentação, os futuros professores passariam a ser preparados, obrigatoriamente a partir de 2022, para o ensino baseado na BNCC, embora a mesma BNCC já estivesse em vigor nas escolas desde 2019. Posto isto, professores em exercício da profissão a partir de 2018, desenvolvem seu trabalho de ensino regulamentado pela BNCC, ainda que não tenham sido preparados para esse fim.

Em pleno processo de implementação da BNCC nas escolas e das novas diretrizes de formação dos professores nas universidades, em março de 2020, quando o surto pandêmico mundial da COVID-19 ocorreu, o ensino a distância foi autorizado (LDB Art. 32, 1996). E assim, professores egressos de cursos de Pedagogia preparados para o ensino presencial, subitamente passaram a ter que pensar seu trabalho de ensino ancorado no novo documento - a BNCC, e mais, a distância.

Em face à situação emergencial, em abril de 2020, a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso disponibilizou atividades pedagógicas não presenciais para os alunos, e ao longo do ano, aprovou normas técnicas para efetivação de matrícula, estabelecimento de medidas sanitárias, etc. Em janeiro de 2021, publicou o Orientativo Pedagógico nº 001/2021/SAGE/SEDUC-MATO GROSSO contendo propostas de planejamento das aulas e atividades pedagógicas.

No tocante ao planejamento das aulas, o documento orienta a identificar as situações evidenciadas quanto ao número de acertos e não acertos nas habilidades avaliadas por componente curricular e elaborar proposições interventivas, atentando às proposições elencadas no anexo do documento e ao objeto de conhecimento de cada habilidade avaliada, assim como ao processo de progressão das habilidades, tanto no aspecto na progressão vertical quanto horizontal. E quanto às atividades pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o documento sugere atividades não presenciais, como fóruns, textos, vídeos, *podcasts*, aulas previamente gravadas, atividades/tarefas, entre outros, que deverão ser entregues aos estudantes de maneira on-line ou materiais impressos, os quais poderão ser entregues em uma semana e recolhidos na semana seguinte para correção.

Assim, entendendo que o professor iniciante, desde março de 2020, se encontra em um novo contexto de trabalho, sem formação apropriada, com reduzidas normas e orientações, e com diferentes competências requeridas (SCHWARTZ, 2010), o presente estudo buscou compreender de que forma esse professor confrontou e geriu as mudanças impostas pela pandemia à luz das reformas educacionais em curso.

O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O presente artigo apresenta resultados preliminares do projeto de pesquisa *Interrupting Inequitable Teaching, Fostering Equitable Pedagogies: Re-mediating Novice Public School Teachers' Practices*, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Sociologia da Linguagem e Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, que tem por objetivo compreender as dificuldades do ensino, utilizando a técnica da allo- e auto-confrontação, apoiada na Teoria da Clínica da Atividade. A título de informação, em poucas palavras, trata-se de uma técnica que permite o trabalhador refletir sobre sua atividade e sobre o potencial para transformar o que ele viveu para viver outras experiências (CLOT, 2010), ou seja, “é a minha atividade [...] como objeto de pensamento” (p. 325), para imaginar novas possibilidades de pensar e de agir (CLOT, 2017). Segundo Souto *et al* (2015), é uma técnica que induz um deslocamento daquele que trabalha para o lugar de observador de seu próprio trabalho. E o princípio geral do método da confrontação consiste em fornecer aos sujeitos uma gravação de sua própria atividade de trabalho, para que a comentem (MOLLO; FALZON, 2004).

Para refletir sobre o trabalho de ensinar, o projeto ampliado buscou escutar nove professores da rede pública do estado de Mato Grosso, em seus primeiros três anos a partir de sua aprovação em concurso público. Desse modo, somente professores em estágio probatório a contar do ano de 2018 foram considerados como participantes do estudo. Também foram escutados os coordenadores pedagógicos atuando na Educação infantil e anos iniciais do Ensino fundamental, e os estudantes de cursos de Pedagogia em processo de formação inicial, futuros professores iniciantes, utilizando-se a técnica da allo-confrontação, em que o sujeito verbaliza sobre a atividade do outro (MOLLO; FALZON, 2004).

Este estudo foi aprovado no ano de 2019 pela Universidade de Columbia/Teachers College e Fundação Lemann, e autorizado em 2020 pelo Comitê de Ética em Pesquisa, na área das Humanidades, da Universidade Federal

de Mato Grosso, sob o Protocolo nº 33715120.2.0000.5690, Plataforma Brasil/CAAE/CONEP.

Como parte do estudo, cada professor entregou dois vídeos de atividades de ensino, e sessões de diálogo com os professores e pesquisadores foram realizadas com a finalidade de analisar os vídeos gravados e de proceder a auto-confrontação. O presente estudo, de cunho qualitativo e exploratório, analisou as declarações de cinco professoras participantes, escolhidas aleatoriamente, e que residem em três municípios do interior do estado de Mato Grosso: Cáceres, Barão de Melgaço e Nova Monte Verde (CIDADES DO BRASIL, 2021).

O município de Cáceres ocupa uma área de 24.538,5 km², e encontra-se distante 214 km da capital Cuiabá; sua população é de 94.861 habitantes, a densidade demográfica é de 3,61 habitantes por km², e a pecuária é a principal atividade econômica. A cidade possui 48 escolas de Ensino Fundamental, e a taxa de escolarização de 6 a 14 anos é de 97,8.

O município de Barão de Melgaço encontra-se situado no pantanal mato-grossense, a 113 km de Cuiabá, e sua área total é de 11.377,3 km², sendo que apenas um pouco mais de 2% é de terra firme. Sua população é de 8.564 habitantes e sua densidade demográfica é de 0,68 habitantes por km²; sua economia predominante é a agropecuária, e a taxa de escolarização de 6 a 14 anos é de aproximadamente 86,3%. Algumas crianças que residem neste município frequentam escolas na cidade vizinha e viajam diariamente 25 minutos de barco e mais 25 minutos de estrada, já que para chegarem até a escola da cidade onde residem precisam viajar, durante cerca de 6 horas, os 40 km de distância.

O município de Nova Monte Verde localiza-se a 972 km de Cuiabá, ocupa uma área de 6.500 km², sua população é estimada em 9.277 habitantes, sua densidade demográfica é de 1,7 habitantes por km², e sua economia predominante é a agricultura. A cidade possui treze escolas municipais, sendo que oito delas atendem alunos do Ensino Fundamental, e a taxa de escolarização de 6 a 14 anos é de 99,1%.

Figura 1 – O estado de Mato Grosso no Brasil e a localização dos municípios de Cuiabá, Barão de Melgaço, Cáceres e Nova Monte Verde



Fonte: Google Map¹ (2021).

Em suma, os três municípios ocupam áreas territoriais com baixa densidade populacional, encontram-se afastados da capital, e a geração de renda é

predominantemente rural. Todos eles apresentam altas taxas de escolarização de 6 a 14 anos, em torno de 90% em situação de ensino presencial. Há que se considerar, todavia, que quando se trata de ensino na modalidade remota em meio a uma pandemia, as condições dos alunos e dos professores revelam-se parcas e insatisfatórias. Vide o exemplo da professora T3-BMC que utiliza uma internet via rádio, e seus alunos residem em área pantaneira. (Ver Figura 1)

Os vídeos encaminhados por estas cinco professoras para a primeira confrontação, em síntese, podem ser assim descritos.

A professora T1-CCV produziu um vídeo com a finalidade de fornecer orientações aos alunos e aos responsáveis sobre como realizar as 11 atividades propostas. A professora utilizou uma ferramenta para criação de vídeo animado, em que ela própria aparece na tela em um canto, e no centro apresenta um a um, os slides com os exercícios, e para ilustrar as imagens, acrescenta figuras e personagens em movimento. O vídeo é colorido contendo muitas ilustrações, e destina-se a crianças da Educação infantil. O vídeo tem a duração de 14 minutos e 20 segundos, e foi disponibilizado aos alunos pela rede social YouTube.

A professora T2-BMR criou um vídeo sem utilizar qualquer ferramenta de produção de vídeo, com a finalidade de ensinar um conteúdo de Matemática para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. No vídeo, a professora se apresenta de pé, ao lado de um quadro branco preso à parede, e nele já se encontram organizadas as informações a serem explanadas. A professora utiliza uma régua para apontar as informações escritas na lousa. Após a explanação sobre o conteúdo, efetua um exercício a título de exemplo utilizando uma caneta do tipo board marker. O vídeo tem a duração de 11 minutos e 34 segundos, e foi disponibilizado aos alunos pela rede social YouTube.

A professora T3-BMC produziu um vídeo sem utilizar qualquer ferramenta de criação de vídeo, com a finalidade de ensinar um conteúdo de Língua Portuguesa para alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. No vídeo, a professora se encontra sentada, segurando um livro, e lê a história nele contida. Ao final da leitura, fornece instruções de como escrever um livro de história, sendo esta a tarefa que os alunos deverão realizar. O vídeo é composto por três partes, sendo que a primeira parte tem a duração de dois minutos e 51 segundos; a segunda, 32 segundos, e a terceira, quatro minutos e três segundos, totalizando sete minutos e 26 segundos. O vídeo foi disponibilizado aos alunos pela rede social *WhatsApp*.

A professora T4-CCA produziu um vídeo utilizando uma ferramenta de criação de vídeo animado, com a finalidade de contar a história da origem dos números. No vídeo, a professora aparece no centro da tela; e ao fundo, slides contendo as cenas da história são apresentados um a um. O vídeo é extremamente colorido, contém muitas ilustrações animadas, e foi desenhado para crianças da Educação Infantil. O vídeo tem a duração de três minutos e 34 segundos, e foi enviado aos alunos pela rede social *WhatsApp*.

A professora T9-MVV produziu um vídeo utilizando o quadro branco interativo e digital Jamboard, com a finalidade de ensinar seus alunos do 2º ano do Ensino Fundamental como manusear a ferramenta e como realizar os exercícios interdisciplinares. No início do vídeo, a professora se encontra na tela inteira, tendo ao fundo um painel com alguns pequenos objetos em movimentos lentos; ao longo da explanação, ela desaparece da tela, permanecendo visíveis apenas os

slides. O vídeo tem a duração de 13 minutos e 50 segundos, e foi enviado aos alunos disponibilizando o link de acesso ao Google Drive da professora.

Em síntese, os vídeos apresentados, diferentemente daqueles produzidos por empresas com profissionais especializados, são produções audiovisuais caseiras e amadoras, feitas pelas próprias professoras, utilizando programas e tutoriais disponíveis na internet. Alguns contêm animações e trilha sonora ao fundo, mas em todos eles há o uso de imagens projetadas em slides; as professoras são as únicas locutoras em todas as gravações, e as narrações variam entre em off e on. O ambiente de gravação é o da residência das professoras ou da escola onde trabalham; a iluminação é a da luz natural ou elétrica residencial, e o enquadramento é fixo, sem movimentos de câmera. Alguns sofrem um tipo de edição pós-produção, e em um deles, houve apenas o recorte em pequenos trechos de até 4 minutos, de forma simples e sem acabamento, com o intuito de permitir a recepção pelas crianças por meio da rede social *WhatsApp*. Os vídeos são encaminhados para as crianças por meio do *WhatsApp*, YouTube, ou Google Drive, a depender da decisão facultativa da professora, que avalia o tamanho do arquivo para envio e a capacidade de recepção por parte das crianças.

Com o intuito de compreender de que forma professores iniciantes confrontaram e geriram as mudanças impostas pela pandemia, as respostas das professoras a duas perguntas, a saber “como foi a experiência de gravar uma aula sua” e “quais são as condições de trabalho visíveis e invisíveis no vídeo que levaram você a realizar a atividade tal como realizou” foram analisadas.

Na metodologia da clínica da atividade, no entanto, sabe-se que os trabalhadores são chamados a participar de instâncias do diálogo (CLOT, 2017), não para falar só quando algo lhe é perguntado, porque se assim fosse, eles estariam apenas executando tarefas prescritas (FRANÇA, 2004). Antes, a clínica da atividade utiliza métodos como dispositivos que visam disparar e potencializar diálogos sobre a atividade (SOUTO *et al.*, 2015), para que a experiência seja colocada em palavras com o propósito de compreendê-la melhor e reformulá-la (REZENDE; CRISTO, 2018). Dentro desta perspectiva, se, na condução da autoconfrontação, evitar a rigidez própria à entrevista abre uma porta a entrada de “mundos” (VIEIRA; FAÏTA, 2003), o diálogo autorreflexivo permite a exposição de experiências que são compartilhadas com detalhes para além dos limites das perguntas. Por este motivo, todas as informações sobre a gestão e confrontação das mudanças aqui trazidas não se restringiram às respostas às duas perguntas; diversamente, todos os enunciados sobre o assunto em questão compartilhados pelas professoras ao longo da interlocução foram acolhidos para fins de complementar e subsidiar o foco do estudo.

No presente estudo, ainda, de modo a se obter o maior número de informações acerca do assunto, apoiou-se na abordagem da “leitura positiva”, nos termos definidos por Charlot (2000, p. 30), que explica: “praticar uma leitura positiva é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e às suas carências”.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, a análise implica em descobrir e entender um cenário de forma geral, utilizando informações individuais. De acordo com Vergara (2005), as análises qualitativas são exploratórias, e visam extrair dos entrevistados seus pensamentos que foram livremente ditos sobre algum tema, objeto ou conceito. Neste sentido, na presente investigação, a análise se

concretizou por meio da seleção de narrativas ancoradas nas verbalizações dos próprios sujeitos, com o objetivo de apreender o fenômeno da gestão e confrontação às mudanças pelo professor iniciante. Daí o interesse em 1) evidenciar as condições em que ocorreram as mudanças por ocorrência da pandemia e as formas de gestão das professoras na confrontação com o novo real do trabalho, e 2) analisar as características das formas de (re)organização do trabalho em relação às políticas educacionais adotadas pelo país.

RESULTADOS

Os relatos das professoras evidenciaram as condições nas quais as mudanças do trabalho se realizaram, como foram gestadas as mudanças e de que forma foram as mudanças confrontadas.

As condições nas quais as mudanças do trabalho do professor se realizaram

As condições nas quais as mudanças se realizaram por ocasião da manifestação da COVID-19, nas palavras das professoras, variam entre as condições dos alunos/família e as condições dos professores/escola.

No tocante às condições dos alunos, em geral, parte da turma acompanha as aulas normalmente, e outra, em razão da falta de recursos tecnológicos e de meios para se conectarem à internet, tem dificuldade em participar. Na sua grande maioria, as crianças não possuem computadores ou seu próprio aparelho celular e, por este motivo, aguardam seus pais retornarem do trabalho para poderem ter acesso aos vídeos e às demais atividades postadas pela professora e realizarem as atividades do dia. De acordo com as professoras, algumas crianças não têm dinheiro sequer para comprar o material escolar ou o chinelo para irem à escola; e alguns pais são analfabetos, enquanto outros não têm *WhatsApp*, e por esta razão, mensagens de SMS são enviadas ou ligações para o telefone celular são realizadas.

Quanto às condições das professoras quando ocorreram as mudanças decorrentes da pandemia, estas dizem respeito ao espaço para a realização das aulas em casa; ao acesso à internet para o trabalho online; aos recursos materiais como quadro, equipamentos de captação de imagens e suporte de sustentação do celular para gravação de vídeos; ao acesso à plataformas e aplicativos pagos para a produção de vídeos com boa qualidade; à falta de treinamento sobre como ensinar à distância e de como produzir vídeos, assim como de aulas de oratória e de postura para encenar como atores nas videoaulas; à falta de ajuda financeira para aquisição dos recursos necessários para o ensino remoto, e à falta de tempo para o preparo para mais uma mudança após a introdução da BNCC.

A professora T1-CCV explica que é preciso trabalhar em dois ou três empregos para poder montar um bom ambiente físico de trabalho em casa, e poder fazer o que faz para as crianças, como imprimir atividades coloridas e gravar vídeos. A professora T2-BMR relata que precisou organizar um canto de trabalho no quarto de seus filhos, e que os vídeos são produzidos utilizando apenas as condições que dispõe, como um quadro branco e uma caneta do tipo board marker. A professora T3-BMC explica que sua internet é via rádio, e que por isso, não funciona muito bem. Por este motivo, quando necessita da internet, precisa se deslocar até a casa de sua irmã. Explica, ainda, que não tinha intimidade com o aparelho celular senão

para realizar ligações telefônicas, e que se tivesse pelo menos um quadro branco, poderia preparar videoaulas melhores. A professora T4-CCA conta que não tinha muita coisa à disposição para gravar vídeos, e que precisava de um aparelho celular mais compatível para realizar as filmagens. Acrescenta que não tem ajuda para pagar a internet e que seu celular estragou e precisava adquirir outro. E é a professora T9-MVV quem comenta que os dois últimos anos foram um turbilhão, e que em meio ao aprendizado prático sobre como implementar a BNCC, aconteceu a pandemia, e tudo isso junto foi muito difícil de se administrar.

A gestão das mudanças

Quanto à gestão das mudanças, os relatos mostraram diferenças entre a gestão das instituições e a gestão do professor.

Ao se analisar de que forma as mudanças decorrentes da pandemia foram gestadas pela escola, somente em uma delas verificou-se que foi oferecida uma formação específica para todos os professores da unidade escolar pelo CEFAPRO/SEDUC-MT (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica, da Secretaria de Estado de Educação - Mato Grosso). Esta mesma escola orientou seus professores a diversificarem suas aulas utilizando diferentes meios (Jambord, Meet, animação, jogo). Em outras duas, as professoras relatam que lhes foi atribuída a tarefa de elaborar atividades/exercícios mensais. As atividades são entendidas como sendo a forma de alcançar todas as crianças, até aquelas que não têm acesso à internet. Estas atividades, então, são impressas pelos coordenadores pedagógicos, que montam as apostilas e convocam os pais para que as busquem em um determinado dia do mês. Em outra escola, a professora relatou que a Secretaria de Educação distribuiu apostilas aos alunos e determinou que os professores não os reprovassem devido à pandemia, mas que essa determinação fez com que muitos deles abandonassem a escola.

Em resumo, pode-se dizer que as instituições educacionais locais (SEDUC, CEFAPRO, escola) reagiram às mudanças geradas pela pandemia, providenciando formação, material impresso e normas provisórias.

As professoras, por seu turno, sem ajuda financeira externa (até maio/2021, quando o governo estadual concedeu auxílio para custeio de planos de internet e compra de um computador), se mobilizaram voluntariamente preocupadas com as famílias com poucos recursos tecnológicos, e com as crianças com possível dificuldade para aprender devido às condições precárias.

A professora T1-CCV explica que produz vídeos mesmo que a escola em que trabalha não a obrigue a fazê-lo, e que é seu marido quem edita as filmagens. A professora T2-BMR relata que comprou o quadro branco e procurou estudar técnicas de como ensinar os conteúdos aos alunos. Conta que no início achava que não daria conta de se soltar, pois tinha receio quanto à sua exposição diante de uma câmera. A professora T3-BMC, no entanto, relata que sua preocupação era com o tempo de duração das partes da gravação, visto que não podia gravar toda a aula de uma única vez, e que era preciso registrar separadamente pequenos trechos de aula, de tal forma que cada trecho não ultrapassasse a capacidade de transferência. Por este motivo, precisou gravar e regravar inúmeras vezes as partes. A professora T4-CCA explicou que tinha muito interesse em fazer vídeos, e que por isso instalou internet em casa e buscou aprender como fazer as gravações. Mas como teve dificuldades no início, contou com a ajuda de seu irmão mais novo

que aprendeu como produzir e editar vídeos, e passou a auxiliá-la nas primeiras produções. Conta ainda que, por falta de recursos apropriados, sempre faz adaptações com o que tem em casa. Por exemplo, quando precisa encaixar uma animação de fundo (como não dispõe do Chroma Key), utilizava sua toalha de mesa azul. A estas adaptações a professora chama de “gambiarra”. Já a professora T9-MVV compara os professores mais jovens e os mais velhos, e explica que os mais velhos sofreram bastante com a introdução do ensino remoto, porque tiveram que aprender a encontrar um jeito de solucionar os problemas, ou seja, “a se virar” ou “dar seus pulos”. Neste caso, a professora refere-se a lidar com a tecnologia.

A confrontação das mudanças

Ao se buscar saber de que forma as professoras confrontaram as mudanças do trabalho decorrentes da pandemia, encontramos as seguintes respostas:

“Tive que melhorar minha internet ... tem uma peça [cômodo] da minha casa que falamos: ‘vamos fazer aqui um mini estúdio’ ... compramos um kit daquele de Chroma Key, que não deu certo o pano que veio, [então] pintamos a parede de verde; tive que desembolsar também [para] colocar um ar-condicionado [pois] não aguento [o calor], porque o ventilador não pode estar ligado quando eu estou gravando senão fica o barulho; compramos aquelas luzes, outro computador, programa para baixar a qualidade [e] o volume do vídeo, webcam separado do computador para ter uma melhor imagem ...” (T1-CCV).

“O primeiro vídeo para mim, foi um dia inteiro estudando meu roteiro. Como tudo é novo, a gente sente um friozinho na barriga, mas passou.” (T2-BMR).

“Este ano que veio essa aula on-line, é outra experiência, até que nos ensinou muita coisa em relação a celular, internet, aplicativos, que nós, da área da pedagogia, é bem leigo, na área de informática.” (T3-BMC).

“Eu nunca tinha feito [vídeos], e como a gente caiu de paraquedas nessa pandemia, teve que modificar [de] uma hora para outra. No começo, foi bem complicado, agora que eu estou me adaptando, mas está sendo bacana para aprender ... eu estou achando bem legal, porque vai aprendendo mais coisas novas ... essa questão da tecnologia é bem bacana.” (T4-CCA)

“Todo mundo está tentando fazer o máximo ... a gente ainda está meio abalada porque é muita coisa nova para aprender, mas está todo mundo engajado tentando fazer o seu melhor.” (T9-MVV).

Em resumo, diante das mudanças introduzidas de forma não planejada, as professoras participantes deslocaram a “sala de aula” para dentro de suas casas, buscaram formas próprias de lidar com a nova situação de trabalho, colocaram em operação várias técnicas possíveis, e tomaram microdecisões na confrontação com o novo real. Gestaram, assim, com engenhosidade a deficiência de material e as próprias dificuldades pessoais.

Ao buscarmos apreender um pouco mais acerca da real situação desses professores, observamos o depoimento de duas professoras. Vejamos:

“Geralmente, eu acordo de manhã e às sete, envio algum áudio explicando a atividade ou alguma coisa, o vídeo, e deixo aberto [o canal de comunicação com os pais] para qualquer dúvida. Só que, não é todos que procuram durante o horário correto da aula, [por isso] atendo até a noite porque tem pai que trabalha. Então para não deixar ninguém sem ter uma explicação, [é] melhor deixar aberto, né.” (T4-CCA).

“Nossas atividades, principalmente para Educação infantil, têm que ter um colorido, e aí o professor acaba imprimindo na sua casa, [pois] a impressão na escola é [em] preto e branco, parece triste, falhada, porque a tinta é horrível. Então, eu sempre imprimo minhas atividades e entrego na escola para ser entregue para os pais.” (T1-CCV).

Como se viu, em um deles, a professora conta que atende os pais até a noite; em outro, a professora relata que imprime os exercícios coloridos em sua casa. Estes dois exemplos, destacados dentre muitos, revelam os subterrâneos da atividade do professor, pois as professoras do estudo fazem uso de si independentemente das normas e das prescrições institucionais, que não as exigem que se faça. Elas fazem uso de si por si e também o uso de si por outros (SCHWARTZ, 1996), mas estes outros, não são as normas prescritas (das normas econômico-produtivas às instruções operacionais) segundo Schwartz; são, na verdade, as crianças, que são o (principal) fim.

Em outro momento, a professora T1-CCV conta que o grupo de professoras decidiu fornecer para os pais as orientações das atividades impressas na primeira página da apostila. Afinal, os pais necessitam de instruções prévias para poderem orientar seus filhos na realização das atividades. No entanto, em dado momento, a professora, levando em consideração a possibilidade de haver pais analfabetos, confrontou a decisão coletiva, fez novas escolhas, e gravou vídeos para os pais com as orientações das atividades. Salta aos olhos o espírito empático de ambas as professoras (e também das demais), ao tomarem decisões sensíveis e conduzirem ações a partir da percepção das necessidades do outro mais frágil e vulnerável.

O breve estudo revelou, com isso, que professores iniciantes são perfeitamente capazes de confrontar e gerir as mudanças, mobilizando-se (CHARLOT, 2000) e fazendo uso de si por si, superando as normas prescritas (SCHWARTZ, 1996; 2000), e também de reconhecer que mudanças abrem possibilidades de melhorias (DOLLÉ, 2010).

DISCUSSÃO

Após analisar os enunciados das professoras, pode-se dizer que estas confirmam muito do que ocorre no resto do país, haja vista os inúmeros escritos sobre o assunto, tais como de Couto *et al.* (2020), Guizzo *et al.* (2020), Tenente (2020), Oliveira (2020), Brun (2021) entre outros; portanto, as novas condições de ensinar e de aprender decorrentes da pandemia aqui apresentadas não são exclusivas do estado de Mato Grosso. Neste novo contexto, contudo, o estudo constatou que as famílias, as instituições, bem como as professoras, foram tomadas pelo inusitado, e todos disponibilizaram tudo que tinham ao seu dispor.

Ao se analisar o que foi disponibilizado pelos três segmentos, pode-se dizer que não é muito. De um modo geral, as instâncias superiores se mostraram despreparadas para agir com rapidez diante de uma tragédia providenciando, além de normas prescritas, também as condições necessárias para as adaptações metodológicas e pedagógicas do ensino do professor; aliás, talvez não soubessem sequer como fazer. As professoras, por sua vez, diante da determinação de que o ensino seria online e a distância, rapidamente tiveram que enfrentar o problema, qual seja, o de ensinar utilizando uma metodologia nova, para alunos, em geral, desconhecidos e invisíveis.

Então, após exatamente 30 anos, as reformas educacionais processadas no país tendo como um dos eixos norteadores a Qualidade e Equidade, com o advento da pandemia, tornaram-se visíveis, em lugar da igualdade, as tácitas desigualdades sociais. Do mesmo modo, estas não promoveram a equidade educacional, já que a exclusão digital foi o primeiro problema a emergir com a pandemia.

Há quem possa dizer que as revelações do presente estudo não trazem ineditismo ou relevância científica. Vale precisar, no entanto, que seria insensível não reconhecer o mérito que estas professoras, ainda iniciantes, mostraram ter ao se mobilizarem diante do inusitado e das inúmeras carências. Lembremos que estas são professoras que não contam nem ao menos com a ajuda de coordenadores pedagogicamente preparados, já que a formação desses profissionais foi extinta pela Resolução CNE/CP nº 01/2006. Lembremos também que estas professoras residem em regiões predominantemente rurais, distantes da capital do estado, onde são muitas as dificuldades. Também que elas, sem exagero, quase que sozinhas e por conta própria, garantiram a subsistência do sistema e a permanência das crianças na educação escolar. Que nome dar a isto? Criatividade ou resiliência?

Em geral, costuma-se falar de “resistência às mudanças”. Se se pressupúnhamos que as professoras participantes usariam a oportunidade de diálogo sobre seu trabalho com a Equipe de pesquisa para reclamar, protestar, lastimar, objetar e revelar suas intenções de recusa ou resistência às mudanças, o estudo surpreendeu mostrando, de um lado, uma lucidez por parte das professoras perante a debilidade de seu ofício, e de outro, uma “reação saudável” de determinação, persistência, interesse e valorização da oportunidade para aprender algo novo.

Como explicar que essas professoras iniciantes, carentes de normas prescritas, carentes de uma formação para o ensino remoto, carentes de todos os tipos de recursos físicos (equipamentos, instalações, ferramentas), e carentes, acima de tudo, de um amparo pedagógico especializado, foram capazes de se permanecer lúcidas e resilientes diante das deficiências?

Nada nos induz a pensar em instinto, dom ou genialidade. Isto porque a resiliência não é uma capacidade inata, ela é desenvolvida por meio de processos dinâmicos de aprendizagem. Diante da pergunta, a primeira premissa, poder-se-ia dizer: é a formação inicial.

No caso das cinco professoras, todas elas têm formação em Pedagogia, cursado à distância ou na modalidade presencial, em cursos ofertados pelas universidades públicas e privadas do estado de Mato Grosso.

A bem da verdade, a formação dessas professoras, independentemente de sua localidade ou modalidade, fora regida pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais* para o Curso de Graduação em *Pedagogia/2006* que privilegiavam uma formação geral, a flexibilidade curricular e a dinamicidade do currículo. As Diretrizes, entretanto, são parte de um todo maior. Elas foram gestadas em um momento em que havia no Brasil um movimento de aspirações democráticas que valorizavam, além da igualdade, a liberdade e o pluralismo, também a solidariedade.

Portanto, os professores iniciantes de hoje, são, a bem da verdade, filhos da Nova República, cuja trajetória escolar desde a infância até a universidade foi traçada pela LDB/1996, que tem por base curricular ideais de inspiração

democrática voltados para o desenvolvimento de cidadãos conscientes e participativos na vida da sociedade. Paradoxalmente, estes mesmos sujeitos, agora, são postos para ensinar regulamentados por uma base curricular única elaborada como medida de combate aos baixos índices do rendimento escolar.

São novos rumos. Só o futuro mostrará se desta forma o tão sonhado “sucesso escolar” representado por melhores índices de desempenho dos alunos será alcançado. O que por ora é o que está em jogo.

Posto isto, resta-nos dizer que as professoras do estudo reagiram e confrontaram o deslocamento de seu trabalho de forma proativa, porém, em essência, esta reação convergiu com muito mais força para as questões técnico-metodológicas do ensino remoto do que para as questões didático-pedagógicas. Assim sendo, enquanto pesquisadores, é de fundamental importância, em estudos próximos, voltarmos nossos olhos para outros aspectos da atividade de ensinar desses professores iniciantes, que se encontram, exatamente neste momento, em transição entre uma formação generalista e uma docência centrada nos conteúdos.

Enfim, não há culpados. Mas há quem possa ser chamado a refletir sobre o problema: as instituições formadoras são uma delas. Estas, seguramente, precisam adequar os cursos às novas Diretrizes até o ano de 2022, mas também cabe a elas refletirem qual será seu papel na formação dos futuros professores.

THE WORK CHANGES IN THE COVID-19 PANDEMIC: A “POSITIVE READING” OF THE WAYS IN WHICH BEGINNING TEACHERS FACE CHANGES

ABSTRACT

During the implementation of the most recent reforms, the COVID-19 pandemic occurred, which led to the replacement of face-to-face teaching by distance learning. In this new work context, beginning teachers were the most affected by the lack of training for distance education and also for the implementation of the new curricular base. For this reason, the present study sought to hear five teachers in probative internship, from the public schools of the State of Mato Grosso, to understand how they confronted and managed the changes imposed by the pandemic. A qualitative and exploratory study was developed using the self-confrontation technique, supported by the Theory of Clinic Activity, and the answers to two questions, namely "how was the experience of recording a class" and "what are the visible and invisible working conditions in the video that led you to carry out the activity as it was carried out" were analyzed under the “positive reading” approach. In summary, the study revealed, on the one hand, the lack of technological conditions for both students and teachers, and on the other hand, teachers strongly assertive to changes and also very sensitive to the fragility and vulnerability of others (parents and children). Thus, the study concluded that these beginning teachers are people who were formed with predominant values such as solidarity that are part of the ideals of the New Republic, but today they find themselves exactly between the old and the new educational reforms.

KEYWORDS: Pandemic COVID-19. Beginning teacher. Remote teaching.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem ao Teachers College/Columbia University e à Fundação Lemann pelo auxílio financeiro disponibilizado à esta pesquisa.

Agradecem também à Kathryn Struthers Ahmed, da Hunter College School Education, pelas contribuições em forma de comentários, sugestões, críticas e questionamentos.

NOTAS

1 Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mato_Grosso.

REFERÊNCIAS

Anuário Brasileiro da Educação Básica 2013. São Paulo: Moderna, 2013. Disponível em: www.moderna.com.br. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. Nº 9394. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Resolução CNE/CP Nº 1/2006**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2021.

Brasil. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação

Básica. **Parecer CNE/CP Nº 22/2019**. Aprovado em 7 nov. 2019. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br>. Acesso em: 21 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Resolução CNE/CP Nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRUN, L. Educação no período da pandemia. **Jornal Estadão Mato Grosso**, 4 set. 2021.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: ArteMed, 2000.

CIDADES DO BRASIL. Cidade-Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br>. Acesso em: 25 ago. 2021.

CLOT, Y. A Psicologia do trabalho na França e a perspectiva da Clínica da Atividade. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 22, n. 1, p. 207-234, 2010.

CLOT, Y. Clínica da atividade. **Horizontes**, Itatiba, v. 35, n. 3, p. 18-22, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v35i3>. Acesso em: 03 jul. 2019.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. M. P. #FIQUEEMCASA: EDUCAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19. **EDUCAÇÃO**, v. 8, n. 3, p. 200–217, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217>. Acesso em: 20 set. 2021.

DOLLÉ, F. As técnicas e a experiência dos humanos. In: SCHWARTZ, Y. e DURRIVE, L. (Org.) **Trabalho & Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. 2. ed. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói, 2010.

FRANÇA, M. No princípio dialógico da linguagem, o reencontro do *Homo loquens* com o ser humano industrial. In: FIGUEIREDO, M. *et al.* (Org.). **Labirintos do Trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

GUIZZO, B. S.; MARCELLO, F. A.; MÜLLER, F. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 46. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046238077>. Acesso em: 21 jun. 2021.

INEP. **Programa internacional de avaliação de estudantes (PISA):** resultados do PISA, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2018/pisa_2018_brazil_prt.pdf. Acesso em: 24 ago. 2021.

MATO GROSSO (ESTADO). Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Gestão Educacional. **Orientativo Pedagógico 001/2021/SAGE/SEDUC.** Cuiabá: SAGE/SEDUC, 2021. Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br>. Acesso em: 25 jul. 2021.

MOLLO, V.; FALZON, P. Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. **Applied Ergonomics**, Paris, v. 35, n. 6, p. 531-540, 2004.

OLIVEIRA, V. **Pesquisas mostram o impacto da pandemia em diferentes áreas da educação:** Levantamento no Brasil e no exterior fazem um raio X das aulas remotas e mostram como estudantes, professores e famílias analisam o momento. 14 jul. 2020. Disponível em: <https://porvir.org/pesquisas-mostram-os-impactos-da-pandemia-em-diferentes-areas-da-educacao>. Acesso em: 25 ago. 2021.

REZENDE, M. S.; CHRISTO, C. S. O princípio da autoconfrontação na abordagem da Clínica da Atividade. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 30, n. 2, p. 131-136, 2018.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 12, n. 5, 1991.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, 2009.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 130, 2007.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e valor. **Revista Tempo Social**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 147-158, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ts.v8i2.86429>. Acesso em: 14 out. 2021.

SCHWARTZ, Y. Reflexão em torno de um exemplo de trabalho operário. In: Schwartz, Y. e Durribe, L. (Org.) **Trabalho & Ergologia:** conversas sobre a atividade humana. 2. ed. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói, 2010.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 13. ed. São Paulo: Ática, 1995.

SOUTO, A. P.; LIMA, K. M. N. M.; OSÓRIO, C. Reflexões sobre a metodologia da Clínica da Atividade: diálogo e criação no meio de trabalho. **Laboreal**, Portugal, v. 11, n. 1, p. 11-25, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15667/laborealxi0115aps>. Acesso em: 19 nov. 2019.

TENENTE, L. **Sem internet, merenda e lugar para estudar: veja obstáculos do ensino à distância na rede pública durante a pandemia de Covid-19**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-a-pandemia-de-covid-19.ghtml>. Acesso em: 05 mai. 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**, Jomtien, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291>. Acesso em: 22 ago. 2021.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VIEIRA, M.; FAÏTA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiabá, n. 7, p. 27-65, 2003.

Recebido: 08 out. 2021.

Aprovado: 10 nov. 2021.

DOI: 10.3895/rbect.v15n1.14790

Como citar: NOZAKI, I.; PICHITELLI, E.; FIGUEIREDO, C. J. S.; BRESSAN, I. J.; CARLOS, R. B. O trabalho se modifica na pandemia COVID-19: uma "leitura positiva" das formas de enfrentamento das mudanças pelos professores iniciantes. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, Edição Especial, p. 118-137, abr. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/14790>>. Acesso em: XXX.

Correspondência: Izumi Nozaki - izumi.nozaki@gmail.com

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

