

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:**  
**QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE**

**CLAUDIA DA CAMARA CANTO VASCONCELLOS**

**Ensino Remoto Emergencial e histórias contadas: novos sentidos  
sobre identidade docente**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Uruguaiana, RS, Brasil.**

**2022**

**CLAUDIA DA CAMARA CANTO VASCONCELLOS**

**Ensino Remoto Emergencial e histórias contadas: novos sentidos  
sobre identidade docente**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Pampa, como requisito para obtenção do Título de **Mestra em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiane Ferreira da Silva**

**Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elena Maria Billig Mello**

**Uruguaiana, RS, Brasil.**

**2022**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

V329e Vasconcellos, Claudia da Camara Canto  
Ensino Remoto Emergencial e histórias contadas: novos  
sentidos sobre identidade docente / Claudia da Camara Canto  
Vasconcellos.  
96 p.  
Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE,  
2022.  
"Orientação: Fabiane Ferreira da Silva".  
1. Educação. 2. Identidade docente. 3. Ensino Remoto  
Emergencial. 4. Covid-19. I. Título.

**CLAUDIA DA CAMARA CANTO VASCONCELLOS**

**Ensino Remoto Emergencial e histórias contadas: novos sentidos  
sobre identidade docente**

Dissertação defendida e aprovada em :

Banca Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiane Ferreira da Silva  
Orientadora UNIPAMPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elena Maria Billig Mello  
Coorientadora UNIPAMPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Diana Paula Salomão de Freitas  
UFPel

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raquel Ruppenthal  
UNIPAMPA

**Uruguaiana, RS, Brasil.**

**2022**



Assinado eletronicamente por **FABIANE FERREIRA DA SILVA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 17/10/2022, às 14:21, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **RAQUEL RUPPENTHAL, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 18/10/2022, às 11:35, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Diana Paula Salomão de Freitas, Usuário Externo**, em 26/10/2022, às 11:25, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ELENA MARIA BILLIG MELLO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 07/12/2022, às 14:01, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0959106** e o código CRC **C3C70F4F**.

À Yara e Anna.

Graça, bênção e alegria pela eternidade.

## **AGRADECIMENTOS**

Chegado o momento de agradecer pela caminhada inicio com um agradecimento especial à espiritualidade maior que me permitiu a vida e a resiliência frente ao inúmeros desafios desse período incerto e intranquilo.

À Anna e à família que são âncora, vela e bandeira da minha existência.

Às queridas orientadoras, mestras educadoras Fabiane da Silva e Elena Mello que foram luz, empatia, acolhimento e incentivo em todos os momentos e sem as quais nada teria chegado a termo. Com ambas (re)vivo a dimensão mais nobre e humana de educar.

Aos professores e professoras pelas lições e aprendizados e aos colegas por compartilharem o caminho.

Ao Tuna e seus integrantes pelas possibilidades de reflexão e amadurecimento.

Às autoras das narrativas pela receptividade e por compartilharem seu universo pessoal e experiências comigo.

Enfim, a todos e todas que, de alguma forma, contribuíram para que esse projeto se concretizasse com êxito.

**GRATA POR TANTO. SEMPRE.**

“Palavras são, na minha nada humilde  
opinião, nossa inesgotável fonte de  
magia.”

Alvo Percival Wulfrico Brian Dumbledore



## RESUMO

A narrativa compartilhada na sequência apresenta o registro de uma pesquisa reflexivo-narrativa sobre as potenciais (re)significações suscitadas pelo Ensino Remoto Emergencial, (ERE), no âmbito da educação escolar pública brasileira, sobre as dimensões da identidade docente. Tal pesquisa é vinculada ao Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana. A perspectiva de análise dos dados, coletados em questionários estruturados via plataforma Google Formulário, vincula-se à linha de pesquisa Educação Científica: Implicações das práticas científicas na constituição de sujeitos e orienta-se, teórica e metodologicamente, em pressupostos reflexivos-narrativos pós-estruturalistas e multiculturais. Sua operacionalização centra-se na análise narrativa das reflexões enunciadas pelas participantes e busca, primordialmente, investigar, problematizar e entender as potenciais influências da educação escolar remota do período pandêmico sobre as dimensões da identidade docente. Considera tal construção identitária como basilar para a popularização de uma práxis educacional escolar transformadora, reflexiva, inclusiva e que esteja ajustada à perspectiva de uma educação equitativa e democrática e justifica-se pela necessidade de documentar a inédita situação de emergencialidade causada pela pandemia da Covid-19 na vida dos atores e atrizes que conduzem a educação frente às salas de aula. Os resultados construídos já sob exame à determinação legal de extinção da situação de emergência em saúde pública no Brasil sinalizaram que a identidade docente, em consonância com o período que a condiciona e influencia encontra-se em especial efervescência constitutiva estimulada pelo fortalecimento dos laços dialógicos entre pares profissionais concluindo-se, com tais impressões, que a grande complexidade deste processo de (inter)dimensionalidade individual e coletiva este foi impulsionado positivamente pelas adversidades vividas durante o exercício docente no período do Ensino Remoto Emergencial.

**Palavras-chave:** Identidade docente; Covid-19; Ensino remoto emergencial

## **ABSTRACT**

The narrative shared in the sequence presents the record of a reflexive-narrative investigation exercise on the potential (re)significations raised by Emergency Remote Teaching, ERE, in the scope of Brazilian public school education, on the dimensions of teacher identity. This exercise is linked to the Graduate Program in Education in Chemical Life and Health Sciences, Federal University of Pampa, Campus Uruguiana. The perspective of data analysis, collected in structured interviews via the Google Forms platform, is linked to the line of research Scientific Education: Implications of scientific practices in the constitution of subjects and is guided, theoretically and methodologically, in post-reflexive-narrative presuppositions. structuralist and multicultural. Its operationalization focuses on the narrative analysis of the reflections expressed by the participants and seeks, primarily, to investigate, problematize and understand the potential influences of remote school education in the pandemic period on the dimensions of teacher identity. It considers such identity construction as fundamental for the popularization of a liberating, reflective, inclusive educational praxis that is adjusted to the perspective of an equitable and democratic education and is justified by the need to document the unprecedented emergency situation caused by the Covid-19 pandemic. 19 in the lives of the actors who conduct education in front of the classrooms. The results constructed already under examination of the legal determination of extinction of the emergency situation in public health in Brazil signaled that the teaching identity, in line with the period that conditions and influences it, is in particular constitutive effervescence stimulated by the strengthening of dialogic ties between professional peers, concluding, with such impressions, that the great complexity of this process of individual and collective (inter)dimensionality was positively driven by the adversities experienced during the teaching exercise in the Emergency Remote Teaching period.

**Keywords:** Teacher identity; Covid-19; Remote education

## LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	83
APÊNDICE B - Questionário Sociodemográfico .....	87
APÊNDICE C - Roteiro de Questionário Narrativo Estruturado .....	90
APÊNDICE D - Termo de Confidencialidade.....	92

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Interesse de pesquisa na web sobre o termo <i>Classroom Influencer</i> por período.....	45
Figura 02 - Interesse de pesquisa na web sobre o termo <i>Classroom Influencer</i> por região brasileira.....	45
Figura 03 - Interesse de pesquisa na web sobre o termo <i>Classroom Influencer</i> por termo associado.....	46

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01 - Marcos Legais do Ensino Remoto Emergencial.....	31
Quadro 02 - Atos normativos do Governo Federal em relação à Educação Básica no âmbito da emergência da Covid-19.....	34
Quadro 03 - Participantes da pesquisa.....	53
Quadro 04 - Caracterização acadêmico funcional das participantes da pesquisa narrativa.....	54

## LISTA DE SIGLAS

EaD - Educação a Distância

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ERE - Ensino Remoto Emergencial

HTML - *Hypertext Markup Language*

HTTP - *HyperText Transfer Protocol*

ONU - Organização das Nações Unidas

OMS - Organização Mundial da Saúde

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

TDIC - Tecnologia Digital de Informação e Comunicação

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNICEF - Fundação das Nações Unidas para a Infância

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO E COMPOSIÇÕES DE EXPERIÊNCIA .....</b>	<b>16</b>
1.1	Constituição de identidades e subjetividades .....	18
1.2	Cidadania e espiritualidade .....	20
1.3	Intersecções de sentido .....	24
<b>2</b>	<b>COMPOSIÇÕES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS .....</b>	<b>29</b>
2.1	Contexto pandêmico e educação escolar .....	29
2.2	Dimensões do ser docente: constituição e historicidade .....	37
2.3	Linguagem, discurso e cultura na constituição de identidades .....	41
2.4	<i>O Classroom Influencer</i> .....	44
<b>3</b>	<b>COMPOSIÇÕES INVESTIGATIVAS .....</b>	<b>47</b>
3.1	O pensar-fazer investigativo .....	47
3.2	Cosendo histórias e negociando significados .....	50
3.3	O 'palco' das narrativas .....	53
<b>4</b>	<b>COMPOSIÇÕES ANALÍTICAS DEFLUENTES DAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS .....</b>	<b>54</b>
4.1	Conhecendo as autoras das histórias contadas .....	54
<b>5</b>	<b>ANÁLISES RESULTANTES .....</b>	<b>56</b>
<b>6</b>	<b>MANUSCRITO: Histórias Docentes e Ensino Remoto Emergencial: identidade e (re)encontro .....</b>	<b>57</b>
<b>7</b>	<b>COMPOSIÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS .....</b>	<b>74</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>76</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>83</b>

## 1 INTRODUÇÃO E COMPOSIÇÕES DE EXPERIÊNCIA

As narrativas, que daqui seguem, darão a conhecer sobre a costura de experiências e escolhas que precederam, suggestionaram e acompanharam a constituição e execução da dissertação “Ensino Remoto Emergencial e histórias contadas: novos sentidos sobre identidade docente”, que ora apresento.

Nesse sentido, a Introdução relata acerca do que integra o repertório de experiências humanas, culturais, acadêmicas e profissionais que alimenta minha subjetividade e proposições enquanto pesquisadora, oferecendo, assim, uma perspectiva integrada sobre os elementos que mantêm minhas práticas, interior e coletiva, orientadas à permanente dinâmica de incompletude e relacionadas às escolhas da temática e dos objetivos dessa investigação.

Convido, em seu decorrer, ao conhecimento da influência de determinados autores, sobre os quais apoio tal estudo, nas concepções, diálogos e valores que me constituem, conforme Bauman (2001) e Hall (2003; 2006; 2016), enquanto ‘sujeito’ cultural, intencional e político subjetivado pela cultura.

Ainda nesse intuito, o Capítulo I, **Introdução e composições de experiência**, apresenta, segundo a perspectiva de Larrosa (2002; 2011; 2015), relato autobiográfico que colabora para ampliar a relação entre vida e investigação, segundo as inquietações que amealho em meu lugar de fala e experiência socio-histórico-cultural, valorando-o como precursor essencial à compreensão das demais narrativas que foram constituídas, compartilhadamente, no decorrer da pesquisa.

Contribui esse capítulo, ainda, para a compreensão da problemática da pesquisa amparando-a sobre o questionamento acerca de qual forma os discursos produzidos no contexto educacional pandêmico da Covid-19 e do Ensino Remoto Emergencial (re)significam a identidade dos docentes de Ensino Fundamental público.

Investigada a partir das narrativas de docentes do Ensino Fundamental da rede pública do município de Uruguaiana, essa problemática resgata, *a priori*, a inquietude que trago experienciada sobre as intersecções de sentido que influenciam a constituição da identidade profissional do ‘sujeito’ docente que exerce, como eu, influência determinante na subjetivação de inúmeras consciências.

Apresento, assim, a **problemática de pesquisa**: De que forma os discursos



produzidos no contexto educacional pandêmico da Covid-19 e do Ensino Remoto Emergencial podem (re)significar a identidade dos docentes de Ensino Fundamental público?; seguida dos objetivos que orientaram a investigação.

Com o intuito de contemplar a problemática de pesquisa, justaponto, enquanto **objetivo geral**: Investigar, problematizar e entender as influências da educação escolar no contexto pandêmico da Covid-19 e do Ensino Remoto Emergencial, sobre a (re)significação da identidade profissional de educadores(as) do Ensino Fundamental público pela caracterização desse contexto enquanto *lócus* produtor de (re)significações sobre a identidade desses profissionais.

Complementam, este objetivo geral, os seguintes **objetivos específicos**:

- Pontuar se os elementos constitutivos do contexto educacional durante a pandemia da Covid-19 e do Ensino Remoto Emergencial, foram percebidos pelos(as) docentes selecionados(as) como potencialmente (re)significantes em relação à própria identidade profissional.

- Examinar e problematizar, a partir das narrativas docentes, a maneira pela qual os elementos por eles(as) identificados como produtores de novos significados culturais influenciam em sua identidade docente.

- Produzir elementos que contribuam para incrementar as discussões sobre a constituição de novos significados para a identidade profissional docente.

Na sequência, o Capítulo II, **Composições teórico-epistemológicas**, é dedicado a pontuar os fundamentos teóricos que inspiraram a formulação desta escrita investigativa oriundos, esses, em maioria, da produção científica e acadêmica de autores(as) ajustados(as) às perspectivas do campo teórico pós-crítico dos estudos culturais.

Autores como Silva (2001; 2005; 2009; 2011; 2012), Larrosa (2018) e Arroyo (2000) ampliaram e qualificaram, sensivelmente, minhas reflexões a respeito de estar no mundo de uma forma conseqüente e comprometida com o respeito e a promoção à vida em todas as suas expressões.

Em diálogo com o pensamento de Nóvoa (2014, 2021), Tardif; Lessard (2012), Contreras e Ferré (2010), fui desafiada a (re)evocar sentimentos, emoções, significados e ideais que guardo como representativos de dignidade humana, respeito, igualdade, justiça e inclusão a partir de uma ótica de permanente (re)interpretação, que me fortalece em percepções de inconclusão individual e constante vir a ser.

Em contínuo, o capítulo III, **Composições investigativas**, apresenta as escolhas metodológicas realizadas na intenção de apreender e compreender as experiências de vida dos atores envolvidos nesse movimento enquanto objetos de estudo em sua complexidade de relações, buscando, nas proposições éticas multiculturais das falas de Candau (2008), Corazza (2002), Ribeiro (2017) e Fontana (2005) a justificativa para acolher a investigação narrativa, segundo o olhar de Clandinin e Connelly (1995), e Connelly (2011), como estratégia para a produção, análise e discussão dos dados que compuseram a pesquisa.

Na sequência, o capítulo IV, **Composições analíticas defluentes das escolhas metodológicas**, apresenta, caracteriza e analisa o *corpus* de análise constituído a partir das composições metodológicas preliminares dessa pesquisa descrevendo o caminho investigativo realizado durante essas e centrando a atenção sobre seus objetivos iniciais e as autoras das narrativas. O capítulo V e VI, **Análises resultantes e Manuscrito**, apresentam os resultados do exercício investigativo em forma de manuscrito pretendendo contribuir para o conhecimento e compreensão acerca das dimensões envolvidas na formação da identidade docente ao produzir conhecimento sobre a influência exercida pelo contexto educacional do período pandêmico em tal fenômeno cultural de dimensão identitária.

Dando prosseguimento, o capítulo VII, **Composições finais e perspectivas futuras**, apresenta os elementos finais da análise empreendida propondo algumas perspectivas com vistas à investigações futuras que foram sinalizadas durante a escrita dessa vivência narrativa.

Por fim, as **Referências** identificam as obras citadas ao longo da escrita diferenciando-as dos documentos autorais que estão localizados nos **Apêndices**.

## **1.1 Constituição de identidades e subjetividades**

Porque me inquieto, investigo. E ao investigar experencio e humanizo. Partindo dessa máxima de Larossa (2002) e buscando investigar, problematizar e entender as influências da educação escolar no contexto pandêmico da Covid-19 e do Ensino Remoto Emergencial, sobre a (re)significação da identidade profissional de educadores(as) do Ensino Fundamental público, inicio a escrita dessa trajetória investigativa narrando os caminhos que me trouxeram até essa pesquisa e a tornaram representativa na minha história.

Caçula entre duas filhas, de Yara da Camara Canto Vasconcellos e Mário Brombatt Vasconcellos Filho, nasci, em 1974, integrando a família de descendentes do agricultor italiano Ângelo Brombatt, que, vindo de Gênova, Itália, no vapor Sudamérica, em 1890, chega à Santos, SP, aos 23 anos, fixando-se na Hospedaria do Imigrante e de lá partindo rumo a estabelecer-se em Uruguaiana, extremo sul do País, minha cidade natal.

Em família numerosa crescemos, todos(as), suggestionados(as) pelo conservadorismo ideológico católico, patriarcal e de direita preponderante na nossa pequena cidade de tradição agrário-militar que, por sua localização, entre Argentina e Uruguai, originou-se de um posto de fiscalização de fronteiras, em 1843.

O conjunto de 'verdades' que orientaram a experiência de construção identitária, cultural e social que tive acompanhava a tendência natural do espaço comunitário onde estávamos inseridos pois que, esse, legitimado em concepções rigidamente em sistemas de convívio com papéis hierárquicos e não convergentes, mais que permitia, naturalizava, clara diferenciação entre marcadores sociais de raça, gênero e classe, e o poder enquanto constructo oscilante de negociações mediadas pela cultura (Foucault,1998), de direito e de fato, junto às melhores oportunidades, eram aquinhoados em laços de parentesco ou conveniência.

Nessa conjuntura relacional e de negociações de poder, discutida criticamente por Santos (2020) a posição que cada 'sujeito' assumia, em relação a si e aos demais, revestia-se da 'simplicidade inquestionável' decorrente da 'ordem natural' e não havia interesse das partes que as conduziam em problematizar ou negociar seus papéis e sua autoridade. Para esse autor: "Todos os seres humanos são iguais (afirma o capitalismo); mas, como há diferenças naturais entre eles, a igualdade entre os inferiores não pode coincidir com a igualdade entre os superiores (afirmamos colonialismo e o patriarcado)." (SANTOS, 2020, p. 12)

Em consonância a tal conjuntura, a escolha pela docência impôs-se, prematuramente, ao final dos treze anos, pela necessidade de assegurar-me da almejada 'independência' ademais que, à época, o município oferecia raríssimas oportunidades profissionais às adolescentes mulheres que lhes garantisse vantagens análogas as do magistério ou que lhes proporcionasse maior estabilidade financeira e representatividade crítica em relação aos contextos institucionais acordados pela maioria.

De matriz curricular tradicional, hegemônica e instrucional, o curso, de

3210 horas corroborava as dinâmicas sociais estabelecidas e enfatizava a relação ciência/técnica, criticada por Larrosa (2002, p. 20) como sendo uma “perspectiva positiva e retificadora com ‘sujeitos’ técnicos que aplicam, com maior ou menor eficácia, as diferentes tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas”.

Exaltavam-se as didáticas específicas em detrimento das crítico-reflexivas produzindo um discurso de ‘neutralidade’ em que se considerava como desejável a manutenção do *status quo*, furtando-se às discussões mais complexas sobre a identidade e formação dos ‘sujeitos’ docente e discente e o lugar-ação desses na coletividade.

Refletindo, a partir do par experiência/sentido, proposto por Larrosa (2002), considero ter sido uma aluna desmotivada pela ciência de que as propostas do curso eram para um ‘sujeito’ docente/discente apolítico sujeitado pelo discurso ‘dominante’ e pela certeza da inadequação dessas em relação à necessidade intrínseca que trazia de liberdade e expressão. Percepções dissonantes que me conduziam à inquietude e desajuste.

Nesse momento da minha relação com o ser docente vislumbrava-o como ‘sujeito’ que manipulava técnicas para ensinar de maneira neutra. Nele não havia a liberdade, os sonhos, os propósitos, a reconstrução. Esse ‘sujeito’ não me representava.

Assim, em meados de 1992, aos dezoito anos, ‘habilitada’ à docência em séries iniciais e à responsabilidade de mediar aprendizagens influenciando consciências individuais e coletivas, mas, de outra forma, com maior individualidade crítica e mais experiente em relação à reflexão, auto-expressão e exercício de escolhas, opto por não seguir a carreira considerando-a não representativa das experiências e sonhos que trazia de ir além dos ‘ditos’ estabelecidos, que diferiam das experiências vividas, na busca pelos que estava além do discurso.

## **1.2 Cidadania e espiritualidade**

A (re)aproximação com os significados de ser docente aconteceu em torno de 10 anos após a primeira formação, já em 2002, quando, ao visitar uma coletividade de trabalho espírita kardecista atendo ao pedido para acompanhar um grupo de crianças que estava sem coordenação naquela tarde.

Aceitei, pelo momento, e, na sequência, integrei o grupo durante dois anos, em atividades semanais de atendimento a crianças em situação de vulnerabilidade econômica e social, que contava com o oferecimento de almoço, lanche e atividades lúdicas em valores e espiritualidade.

Essa ação voluntária me possibilitou amadurecer significativamente pela experiência que, segundo Larrosa (2002):

Requer parar pra pensar, parar pra olhar, parar pra escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar, parar pra sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

Ponto esse momento de (des)construção como um dos mais inquietantes e transformadores que experienciei, pois tive a oportunidade de conhecer e refletir sobre realidades e temáticas para as quais não tinha vivências construídas como a miséria, o abandono e a exclusão.

Testemunhar a complexidade de desafios e incertezas, experimentados pelos cidadãos e cidadãs daquele coletivo (re)qualificou, decisivamente, o papel da educação e do(a) professor(a) em meu entendimento, pois pude dimensionar o diferencial que o discurso e a ação poderiam representar em uma vida, bem como a responsabilidade e comprometimento com os quais deveria servir-me deles.

Descortinava-se, assim, um sentido de humanização e comprometimento ideológico, intrínseco ao movimento de educar, para o qual a experiência anterior não havia angariado a minha atenção em virtude do inconformismo que trazia construído, empiricamente, em relação a seu discurso normativo que não me incluía nem representava.

Nesse testemunho, conhecimento, sentimento e experiência associaram-se com significância pessoal e revestiram, de particular valor, os relacionamentos que conduzem à aprendizagem e ao desenvolvimento do ser humano, em suas subjetividades e campos de constituição, apresentando-me uma identidade docente atuante, transformadora, política, cultural e socialmente identificada com as coletividades privadas do gozo da cidadania que me representava e me mobilizava a qualificar minha prática humana e pedagógica.

Condicionada por essa experiência ímpar ingresso na PUCRS, Campus Uruguaiana, curso de Pedagogia Habilitação em Séries Iniciais, em 2004, com

firme propósito de contribuir positivamente, a partir da qualificação e do autoaperfeiçoamento, para a experiência educativa escolar de quantos 'sujeitos' mais compartilhassem comigo os vindouros caminhos em educação.

Ofertado por uma universidade privada essencialmente elitista, o curso apresentava uma linha de formação de profissionais com excelência técnica e científica sem enfatizar a formação de pesquisadores(as). Sua matriz curricular de 5340 horas, propunha a construção de conhecimentos acerca da ação educativa em um currículo que circulava pela evolução científica dos campos de estudo em sua organização, história e finalidade.

Apesar da presença de disciplinas crítico-reflexivas como Ética, Cidadania, Sociologia, Fundamentos Filosóficos e Sociológicos, embasava-se, fundamentalmente, nas teorias críticas da educação distanciando da análise da ação pedagógica enquanto prática de diversidade política inclusiva e atuante.

Havia em seu 'currículo oculto' um 'não-dito', subjacente, de 'superioridade' e 'assistencialismo' entre classes que desmentia os discursos formalmente difundidos sobre igualdade e justiça em relação a marcadores sociais de gênero, raça e posição social.

Nesse currículo, a ascensão nos aspectos cultural e social não figurava como pauta recorrente e a conjuntura histórico-social que ocasionava lacunas de usufruto de cidadania como a falta de representatividade de negros(as) e homossexuais naquela universidade nunca fora mencionada.

Não representava, portanto, uma mudança radical nos paradigmas com os quais convivía e que, agora, em função das experiências passadas encontravam-se, para mim, em permanente conflito entre o dito e o testemunhado.

No decorrer do curso, já professora municipal efetiva com elementos dialógicos e vivenciais que me instrumentalizavam a maior amplitude e criticidade de reflexões, inúmeras vezes me posicionei de forma dissonante ao discurso normativo implícito no currículo da instituição, alertando para a diversidade de vivências fragilizadas em cidadania, que presenciávamos nas escolas, e que, para as quais, não estávamos construindo elementos de promoção significativos e eficazes.

A incômoda percepção de que a realidade educacional posta pela universidade diferia, em muito, daquela que presenciávamos nas escolas de periferia da cidade me levava a defender, seguindo, naquele momento, o pensamento de autores trabalhados no curso como Arroyo (2000), Freire (1993) e Savater (2000)

que a educação deveria ser capaz de instrumentalizar as coletividades em suas multiplicidades para que construíssem, com autonomia, democracia, criticidade, comprometimento e reflexão caminhos de associação e aperfeiçoamento capazes de oferecer um desenvolvimento qualitativo das facetas essenciais do ser humano.

Busquei, ainda, compartilhar a percepção, apreendida em contato com a obra teórica desses autores, de uma cidadania capaz de construir alternativas criativas devida em conjunto, que estejam, mais e melhor, amparadas na tolerância, na inclusão, na ética, e no reconhecimento da dignidade da pessoa humana que preserva seus patrimônios culturais, formas de vida e meio ambiente.

Coerente a tais proposições, e seguindo a inquietude que me passava em relação aos 'não ditos' implícitos nos discursos institucionalizados, escolho, como tema de investigação final, a dinâmica de relações entre aprendizagem, cidadania, inclusão e pertença sociocultural estabelecidas no ambiente educativo da Educação de Jovens e Adultos por considerar esse como fenômeno representativo da discrepância entre discurso oficial, 'currículo oculto' e realidade educacional.

Do caminho investigativo realizado resulta a produção: "EJA e Cidadania: a construção de ações cidadãs no universo escolar da EJA no Ensino Fundamental" (VASCONCELLOS, 2007) que, amparada em marcos institucionais da ONU para o Decênio Educação para Todos, em diferentes conferências pelo mundo, na década de 1990, propunha refletir sobre a complexidade de relações observadas na EJA e os desafios encontrados por seus atores para transformar as experiências de aprendizagem em exercício de cidadania e pertença sociocultural.

Apesar de importante no contexto da graduação e do amadurecimento, pessoal e acadêmico, que construí, reflito, hoje, que essa investigação poderia ter sido melhor experienciada se considerasse, mais detidamente, o contexto das narrativas investigadas em suas perspectivas subjetivas de cultura, identidade e posição sociocultural.

Para tal, seria preciso que, enfatizados os lugares sociais de cada fala e analisadas as (inter)relações entre esses lugares, segundo posicionamento de Ribeiro (2017)<sup>1</sup>, se pudesse discutir não o porquê do grupo minoritário não alcançar o exercício de cidadania, mas sim, o porquê da cultura dominante não permitir que ele o faça.

---

<sup>1</sup> Leia-se: O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *lôcus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados." (RIBEIRO, 2017, p.47)

Percebo, enfim, que o caminho que percorri, enquanto pesquisadora, partindo dessa primeira investigação até as composições metodológicas que hoje apresento, reproduz, na vida, o desenvolvimento de um processo narrativo aos 'moldes' de Clandinin e Connelly (1995) e Connelly (2011), pois que ultrapassou o empirismo pessoal na busca da compreensão abrangente sobre os sentidos que me mobilizavam a inquietude e percebo, ainda, que a pesquisa narrativa, desde à época, já me integrava enquanto 'sujeito' em meus propósitos de compreender melhor os sentidos e as intersecções do humano e de suas relações.

### **1.3 Intersecções de sentido**

Concluída a graduação, a continuidade no exercício acadêmico arrogava-se desafiadora e improvável pela dificuldade de acesso às formações *lato* e *stricto sensu* no município e, ainda que tenha iniciado especializações na UFSM e UFRGS, circunstâncias diversas colaboraram para a inconclusão das mesmas.

Nessa conjuntura, a criação da UNIPAMPA em Uruguaiana, com oferta de especializações, como a que cursei, em Neurociência Aplicada à Educação, foi um marco fundamental na democratização do conhecimento na região aliando o acesso, logístico e financeiro às temáticas de alto impacto e significância no contexto comunitário.

Meu retorno, exigiu, pelo descompasso de ritmo, linguagem e interação experimentados, um processo de (re)invenção intenso e renovador pois, nesse novo contexto acadêmico, os conhecimentos interagem, se associam e se (re)constroem com dinamicidade crescente, criando perspectivas originais, significados inovadores e intersecções transformadoras que 'oxigenaram' meus pressupostos fazendo deles emergir novos, e mais integralizados, sentidos sobre a ação de educar e de ser/estar no mundo como cidadã atuante.

Nessa experiência, que propunha integrar elementos da Neurociência e da educação por meio de estudos da neurobiologia do sistema nervoso e das implicações psicossociais, éticas, estéticas e afetivas, da relação de aprendizagem, escolhi, como foco investigativo, o fenômeno neurobiológico da atenção em alunos(as) das séries iniciais do Ensino Fundamental público.

Sendo um fenômeno multidimensionado, instigava-me por suas inúmeras inter-relações e possibilidades de expressão representando, ainda aqui, o interesse



que guardo, no exercício acadêmico, sobre a compreensão de sentidos e intersecções de significados em fenômenos que demandem visibilidade e discussão por suas implicações em gozo de cidadania.

Analisando, pois, a literatura sobre o desenvolvimento da atenção e sua aplicabilidade, em aula, por alunos(as) neurobiologicamente funcionais que não possuíam a adequada e indispensável vivência cultural entre pares, que a modula e potencializa, busquei compreender a complexidade desse fenômeno cognitivo e psicossocial para melhor compreender as dificuldades de aprendizagem em escolares da rede pública que, frequentemente, não tem condições financeiras para um atendimento psicopedagógico eficiente e sistemático.

Dessa incursão, resultam a comprovação do papel normativo da cultura e de seus contextos de negociação na formação social e neurobiológica do indivíduo, percepção essa que se constituiu basilar na proposição da investigação que ora defendo e, por acréscimo, o artigo Vasconcellos e Chiquetti (2019) “(Des) Atenção na Escola? Contribuições da UNICAMP aos Mecanismos Atencionais na Educação”.

Ainda, a assertiva percepção de amplitude da própria subjetividade, que, qualificada pelas descobertas, práticas e saberes compartilhados, me seduz em possibilidades e incita a ampliar esse despertar, intra e interpessoal, agora no Mestrado em Educação em Ciências do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da mesma universidade, o qual iniciei em 2020.

Integrando o Programa de Pós-graduação de associação ampla entre UNIPAMPA, UFRGS E UFSM, o curso possibilita formação e ambiente propícios ao exercício acadêmico criador através de investigações e estudos em linhas de pesquisa que oportunizam a ampliação, intersecção e aprofundamento dos conhecimentos construídos em uma perspectiva dialógica, crítica e transformadora.

Transformação essa que experimento, em grande medida, devido à escolha da linha de pesquisa: “Educação Científica: implicações das práticas científicas na constituição de ‘sujeitos’”, que, ao propor-se investigar os efeitos das práticas entre as pessoas em diferentes contextos buscando compreender como essas ações e seus discursos sugestionam as subjetividades dos ‘sujeitos’, associam-se ao interesse que guardo por compreender melhor o universo humano em suas múltiplas expressões.

Ainda, pelo ingresso, enquanto aluna, no grupo de pesquisas Tuna - gênero, educação e diferença que produz e compartilha, transdisciplinarmente, conhecimentos sobre diferença, gênero, sexualidade, sociedade, dentre outros, a partir de espaços sociais, tidos como territórios disputados e constituídos por alianças discursivas, me ensinam o sentimento de encontro e pertencimento em relação aos sentidos que venho construindo sobre liberdade, dignidade, exercício democrático de subjetividades e cidadania.

No grupo Tuna, o diálogo com os elementos da perspectiva pós-estruturalistas e com os estudos culturais que, segundo Hall (2006, p. 15) "se fazem na própria tensão entre discursividade e outras questões" traduziram-se em importante movimento de reconhecimento, assunção e qualificação de percepções, que encontrou eco em significações pessoais (des)construídas, fazendo aflorar a possibilidade de perceber e interpretar o mundo, as pessoas e suas negociações de uma forma mais ampla, dialógica e descentralizada.

Concomitante ao início do curso, porém, uma emergência de saúde planetária, a Covid-19 atingiu com severidade a ordem mundial, alterando a 'normalidade' de grande parte dos processos de produção e interação humanos, e exigindo, de diferentes segmentos e instituições, ao redor do mundo e no Brasil, inédita adaptação emergencial.

Na conjuntura nacional, tais adaptações trouxeram à luz, de forma, agora, irrefutável, a incapacidade da ordem social, e de suas instituições, como a educação escolar, de dialogar, com equidade, com as diferentes realidades socioculturais e subjetividades que a constituem.

Em relação à educação escolar pública, da qual participo, vejo, inclusive, que tal incapacidade é potencializada por lacunas institucionais de criação, coordenação e organização de políticas públicas emergenciais; por disparidades de financiamento e concessão de tecnologias de acessibilidade virtual e, ainda, por divergentes discursos e concepções culturais sobre a escola.

O conjunto dessas variáveis cria um quadro de instabilidades que traz implicações decisivas para a ação e constituição dos(as) profissionais de educação, e, especialmente dos(as) docentes que monopoliza minha atenção e inquietude.

Desse modo, e à vista do compartilhamento diário que faço do contexto educacional escolar público brasileiro, que, de forma generalista, optou pelo ensino remoto durante a pandemia, sinalizando rumo ao ensino híbrido no retorno aos

processos usuais de educação, volto minha preocupação à percepção de que, sendo esse um dos setores mais atingidos pela reestruturação emergencial de processos causada pela Covid-19, o mesmo mostre-se cada vez mais incapaz de respaldar seus 'sujeitos' em exercício profissional.

Segundo Magalhães (2021):

É enorme o contingente de professores trabalhando sob intensa pressão e incerteza, sem a devida proteção social do trabalho e com mínimas condições para desenvolverem um trabalho de qualidade, o que intensifica e amplia para a categoria docente o já generalizado processo de precarização do trabalho no Brasil. (MAGALHÃES, 2021, p. 42)

Assim, decorrente dessa contextualização, e consonante as experiências que colecionei sobre a influência positiva da identidade profissional para um exercício docente reflexivo e transformador, considere relevante e urgente investigar as dimensões dessa constituição no(a) profissional de educação que está atuando, nesse momento de excepcionalidade, em escolas públicas de Ensino Fundamental do município de Uruguaiana refletindo e discutindo sobre quais representações de identidade docente estão sendo difundidas e incentivadas social e culturalmente nesse momento.

Amadurecida pelo saber e pela experiência que amecho enquanto humana que, segundo Larrosa (2002) vai respondendo ao que lhe acontece ao longo da vida, debelando 'verdades' e atribuindo (não) sentido ao que lhe é acontecido, acredito que a investigação sobre a identidade docente, a partir da influência exercida pelo contexto pandêmico, possa interseccionar os conhecimentos construídos às práticas que tenho no exercício da profissão, congregando saberes e buscando olhares distintos sob a perspectiva pós-crítica trazida pelos estudos culturais ao propor discussões pertinentes acerca desse fenômeno.

Também porque, perplexa que estou, pelo que tenho visto e vivido nesse período de crise humanitária, sinto necessidade de documentar a história que está se constituindo em nossos dias, escutando a professores(as) que ousaram além do próprio repositório de experiências, para, movidos, emocionados, perpassados, deixarem sua zona de conhecimento e darem testemunho de superação, transformação, acolhimento, humanidade e ação cidadã, pois acreditam, como Contreras e Ferré (2010) que:

*Situar-se desde la experiencia supone también la posición subjetiva: la forma en que es experimentado, sentido, vivido por alguien en particular; lo que hace que sea una experiencia para alguien; lo que le mueve y le conmueve en esa vivencia, lo que le da que pensar o le remueve en su*

*sentido de las cosas. Tiene que ver con las dimensiones del vivir en donde tu ser íntimo está implicado, y en cuanto tal, están implicadas las múltiples dimensiones del existir. Sentimientos, emociones, razón, no están disociados, como no lo están, por ejemplo, cuando nos sentimos perplejos. Porque la perplejidad, como la sorpresa, o el desconcierto, no disocian entresentimiento y razón; es más, sólo son posibles si están presentes simultáneamente emoción y razón.*(CONTRERAS; FERRÉ, 2010, p. 22).

Proponho, assim, investigar, problematizar e entender as influências da educação escolar no contexto pandêmico da Covid-19 e do Ensino Remoto Emergencial, sobre a (re)significação da identidade profissional de educadores(as) do Ensino Fundamental público pela caracterização desse contexto enquanto *lócus* produtor de (re)significações sobre a identidade desses profissionais.

Para tanto, acredito ser necessário pontuar quais elementos, característicos do contexto educacional durante a pandemia, foram percebidos pelos(as) docentes selecionados(as) como potencialmente (re)significantes em relação à própria identidade profissional, examinando e problematizando, a partir das narrativas desses, a maneira pela qual os elementos desse contexto educacional, identificados como produtores de novos significados culturais, influenciam em sua identidade docente e agindo no sentido de produzir elementos que contribuam para incrementar as discussões sobre a constituição de novos significados da identidade profissional docente.

## 2 COMPOSIÇÕES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS

### 2.1 Contexto pandêmico e educação escolar

A humanidade atravessou uma crise sem precedentes em complexidade com a Covid-19. Estamos, ainda, cuidadosos em relação ao coronavírus.

Não obstante à naturalização de elementos pós-modernos, apontados por Bauman (2001), na liquidez paradigmática, na transitoriedade de relações e valores, na crescente intolerância ao diferente e na urgência do consumo, que, por si só, demandariam intensa e coletiva reelaboração de paradigmas fundamentais de ser/estar compartilhados em vista à uma cidadania planetária, um novo vírus, notificado em Wuhan, China, no fim de 2019, redefiniu, abrupta e profundamente, a forma de viver, produzir e se relacionar da aldeia global.

Santos (2020) reitera essa percepção, inter-relacionando essas duas grandes crises sociais e alerta para a gravidade de suas repercussões:

Mas mais grave ainda é o facto de as duas crises estarem ligadas. A pandemia do coronavírus é uma manifestação entre muitas do modelo de sociedade que se começou a impor globalmente a partir do século XVII e que está hoje a chegar à sua etapa final. (SANTOS, 2020, p. 23)

Nessa contingência, o surto epidemiológico do Sars-Cov-2, causador da Covid-19, declarado como emergência em saúde pública internacional pela OMS/OPAS em 30 de janeiro de 2021, e tendo o mesmo reconhecimento no Brasil, em 03 de fevereiro de 2021 pela Portaria MEC Nº 188<sup>2</sup>, provocou uma interrupção abrupta da 'normalidade' na qual sustentava a 'ordem' mundial.

Instaurada, ampla e violentamente, em um contexto relacional de interações onde as negociações culturais se desenvolvem, assimétricas e desiguais, no âmago de uma sociedade global em constante desagregação paradigmática, a pandemia de Covid-19 potencializou, exponencialmente, as fragilidades da natureza, das constituições e instituições humanas como hoje estão configuradas.

Em discurso na abertura da Assembleia Mundial de Saúde<sup>3</sup> (2021) o Diretor Geral da OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus alude criticamente à tal realidade:

---

<sup>2</sup> Disponível online conforme indicado na referência bibliográfica.

<sup>3</sup> Assembleia Mundial da Saúde, OMS, 74<sup>o</sup> ed 24.05 a 01.06.2021 em Genebra, Suíça.

Essa pandemia tem origem em um vírus altamente transmissível. No entanto, foi alimentado por divisão, desigualdade e a histórica falta de investimento na preparação. [...] Precisamos abordar as vulnerabilidades que possibilitam que surtos se transformem em epidemias e de epidemias em pandemias. [...] Todos sabemos que um dos fatores que mais tem favorecido a propagação desta pandemia tem sido a falta de solidariedade e intercâmbio entre os países: troca de dados, troca de informações, troca de patógenos, troca de recursos, troca de tecnologia. [...] Nós estamos num cruzamento. Se continuarmos no mesmo caminho de sempre, obteremos o mesmo resultado de sempre: um mundo mal preparado, inseguro e injusto. (OMS...,2021)

Santos (2020) complementa tais declarações denunciando que:

As pandemias mostram de maneira cruel como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências. As respostas que os Estados estão a dar à crise variam de Estado para Estado, mas nenhum pode disfarçar a sua incapacidade, a sua falta de previsibilidade em relação a emergências que têm vindo a ser anunciadas como de ocorrência próxima e muito provável. (SANTOS, 2020, p. 28)

No Brasil, suas consequências reverberaram em inúmeros contextos com prejuízos humanos, sanitários, econômicos, políticos, culturais e sociais concretizados no trágico número de mortes, no adoecimento laboral de categorias profissionais, na crítica à disparidade de atendimento sanitário, na elevação da pobreza e do desemprego, na intensificação da xenofobia e do nacionalismo excludente, na disseminação do negacionismo à ciência e no agravamento da situação de abandono das minorias negra, indígena e refugiada.

Nesse sentido, Santos (2020) conclui que:

As pandemias não matam tão indiscriminadamente quanto se julga. É evidente que são menos discriminatórias que outras violências cometidas na nossa sociedade contra trabalhadores empobrecidos, mulheres, trabalhadores precários, negros, indígenas, imigrantes, refugiados, sem abrigo, camponeses, idosos etc. Mas discriminam tanto no que respeita à sua prevenção, como à sua expansão e mitigação. (SANTOS, 2020, p.23)

Em acordo a esse complexo cenário de incertezas, a escola, instituição normativa que representa espaço privilegiado de negociação cultural e reproduz, de forma ampliada, tensões, fragilidades e abismos sociais, mostrou-se especialmente fragilizada e ineficaz na mediação equitativa de inúmeras conjunturas e de atores sociais que a integram e dela se valem na garantia de direitos e sua condição de cidadania.

Nóvoa (2021) alude a tais incertezas alertando que:

Em 2020, tudo mudou. Com a pandemia, terminou o longo *século escolar*, iniciado 150 anos antes. A escola, tal como a conhecíamos, acabou. Começa, agora, uma outra escola. A era digital impôs-se nas nossas vidas, na economia, na cultura e na sociedade, e também na educação. Nada foi programado. Tudo veio de supetão. Brutalmente. (NÓVOA,

2021, p.02)

Atingida que foi pelas medidas de distanciamento social, a escola teve a suspensão de suas interações presenciais, sob as quais fundamenta seu *modo operandi* desde seus primórdios de criação passando a ser regulamentada, em essência, pelo conjunto de normativas presentes no Quadro 01 - Marcos Legais do Ensino Remoto Emergencial, e, a partir de então, viu-se compelida a um complexo processo de adaptação emergencial para responder as demandas desse momento de excepcionalidade.

#### Quadro 01 - Marcos legais do Ensino Remoto Emergencial

Ministério da Educação. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020	Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de Março de 2020	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.
Ministério da Educação. Portaria nº 188 de 03 de Fevereiro de 2020	Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus(2019-nCoV).
Conselho Nacional de Educação Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020	Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.
Conselho Nacional de Educação Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020 -	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.
Conselho Nacional de Educação Parecer CNE/CP nº 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020 -	Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Conselho Nacional de Educação Parecer CNE/CP nº 19/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020	Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Conselho Nacional de Educação Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

Conselho Nacional de Educação Resolução CNE/CES nº 1, de 29 de dezembro de 2020	Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19.
Conselho Estadual de Educação Parecer CEED/RS nº 1, de 18 de março de 2020	Orienta as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades escolares, excepcionalmente, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus – COVID-19.
Conselho Municipal de Educação CME/Deliberação Nº 001/2020	Orientações Preliminares sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais, em caráter de excepcionalidade e temporalidade, enquanto permanecerem as medidas de isolamento de prevenção e combate ao Coronavírus-COVID-19, determinadas pelas autoridades competentes.
Parecer CME/Uruguaiana N.º 004 /2020 CME/Conselho Pleno	Orienta as escolas integrantes do Sistema Municipal de Ensino de Uruguaiana sobre a reorganização do calendário escolar 2020, considerando a excepcionalidade causada pela pandemia da COVID-19.

Fonte: Elaborada pela autora em consulta aos sites institucionais dados nas referências (2022).

A suspensão das atividades letivas presenciais demandou esforços inéditos na busca por estratégias de comunicação adaptadas à realidade de cada estudante. Também na (re)definição de objetivos educacionais, currículos, habilidades básicas essenciais e composição de procedimentos didáticos que fossem capazes de combinar a ação educativa sem presencialidade a uma aprendizagem auto-orientada configurando o que convencionou-se chamar de ERE, Ensino Remoto Emergencial.

Nesse sentido, Behar (2020) estabelece uma caracterização importante considerando tal ação pedagógica como um processo de características próprias, que não pode ser confundido com o Ensino Híbrido ou a Educação a Distância ao esclarecer que:

O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado. [...] A presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula presencial é “substituída” por uma presença digital numa aula online, o que se chama de ‘presença social’. (BEHAR, 2020, on-line)

Arruda (2020) estende essa diferenciação referindo que:

A educação remota *online* digital se diferencia da Educação a Distância pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial (ARRUDA, 2020, p. 265)



Desse modo, é possível compreender que o ensino remoto emergencial, estruturado a partir de atividades pedagógicas não presenciais, não possa corresponder às características estabelecidas sobre o que seja o ensino na modalidade híbrida, uma vez que, segundo Moran (2015):

São muitas as questões que impactam o ensino híbrido, o qual não se reduz a metodologias ativas, ao mix de presencial e on-line, de sala de aula e outros espaços [...] onde se [...] escolhem fundamentalmente dois caminhos, um mais suave – alterações progressivas – e outro mais amplo, com mudanças profundas. No caminho mais suave, elas mantêm o modelo curricular predominante – disciplinar –, mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas, como o ensino por projetos de forma mais interdisciplinar, o ensino híbrido ou blended e a sala de aula invertida. Outras instituições propõem modelos mais inovadores, sem disciplinas, que redesenham o projeto, os espaços físicos e as metodologias com base em atividades, desafios, problemas e jogos, e em que cada aluno aprende no seu próprio ritmo e de acordo com sua necessidade, além de aprender também com os outros estudantes em grupos e projetos, sob supervisão de professores orientadores. (MORAN, 2015, p. 43)

Tal diferenciação também deve se estabelecer em relação à modalidade de Educação à Distância pois, segundo Behar (2020):

Educação a Distância é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes, tutores e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Ela possui um modo de funcionamento com uma concepção didático-pedagógica própria. Esta abrange conteúdos, atividades e todo um design adequado às características das áreas dos conhecimentos gerais e específicos, contemplando o processo avaliativo discente. (BHEAR, 2020, “on-line”)

No ERE, o uso de tecnologias digitais assumiu destacada importância pela possibilidade dada pelo seu uso de se flexibilizar presencialidade, espaço e tempo educativos. Contudo, se por um lado possibilitaram que a educação escolar continuasse em processos ‘similares’ aos da antiga ordem, por outro demandaram inúmeras circunstâncias para sua vivência qualitativa crítica.

É fato perceptível que, na prática, a construção desse novo modelo de interação educacional remota, com vistas à aprendizagem, parte, fundamentalmente, do empirismo para compor uma trajetória tortuosa de inúmeros obstáculos em vistas à implementação e efetividade exitosas.

Sofre, assim, tal modelo, influências permanentes de diferentes contextos permanecendo, ainda hoje, como uma alternativa que demanda importantes mudanças na estrutura dos sistemas sociais, legais e técnicos, da forma como hoje estão organizados, para que se concretize em paradigmas efetivos.

Dentre os contextos necessários para tal efetividade, o de macro

coordenação institucional assume, hoje, influência negativa determinante pela deficiência de políticas de provimento de estrutura de acessibilidade digital e de formação de recursos humanos para o uso das TDIC na educação, pela falta de diagnóstico abrangente das possibilidades estruturais dos sistemas e pela adoção de propostas difusas que evidenciaram a falta de liderança do poder público federal no planejamento e implementação de condições para o ERE como observado no Quadro 02 - Atos normativos do Governo Federal em relação à educação básica no âmbito da emergência da Covid-19.

**Quadro 02 - Atos Normativos do Governo Federal em Relação à Educação Básica no âmbito da Emergência da Covid-19**

Lei nº 14.040, de 18.8.2020 Publicada no DOU de 19.8.202	Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Mensagem de veto
Portaria nº 1.857, de 28.7.2020 Publicada no DOU de 28.7.2020 - Edição extra	Dispõe sobre a transferência de incentivos financeiros aos Municípios e ao Distrito Federal para combate à Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus/Covid-19, considerando as escolas públicas da rede básica de ensino.
Lei nº 13.987, de 7.4.2020 Publicada no DOU de 7.4.2020 - Edição extra	Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica.
Decreto nº 10.312, de 4.4.2020 Publicada no DOU de 4.4.2020 - Edição extra	Amplia, temporariamente, o escopo de multiprogramação com conteúdo específico destinado às atividades de educação, ciência, tecnologia, inovações, cidadania e saúde de entidades executoras de serviço de radiodifusão de sons e imagens em tecnologia digital, com fins exclusivamente educacionais ou de exploração comercial, em razão da pandemia da covid-19.
Medida Provisória nº 941, de 2.4.2020 Publicada no DOU de 2.4.2020 - Edição extra B	Abre crédito extraordinário, em favor dos Ministérios da Educação, da Saúde e da Cidadania, no valor de R\$ 2.113.789.466,00, para os fins que especifica.
Medida Provisória nº 934, de 1.4.2020 Publicada no DOU de 1.4.2020 - Edição extra - A	Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.
Medida Provisória nº 924, de 13.3.2020 Publicada no DOU de 13.3.2020 - Edição extra B	Abre crédito extraordinário, em favor dos Ministérios da Educação e da Saúde, no valor de R\$ 5.099.795.979,00, para os fins que especifica.

Fonte: Elaborada pela autora baseada em dados do site da instituição dado nas referências.

Dentre os 595 atos normativos relacionados aos contextos de atendimento emergencial à Covid-19 catalogados pela Secretaria Geral - Subchefia para Assuntos Jurídicos da Presidência da República entre 03/02/2020 e

04/06/2021 apenas 07 eram diretamente relacionados à manutenção da educação básica, perfazendo um índice de 1,17%, e, do total desses, 03 eram relacionados à destinação emergencial de recursos em favor do Ministério da Educação distribuídos entre esse e outros Ministérios da União.

Magalhães (2021) detalha o levantamento de dados presente no quadro anterior esclarecendo que:

Quanto à atuação do governo federal e do Ministério da Educação (MEC), observamos uma postura que oscilou entre a negação de qualquer protagonismo e a omissão quanto ao seu papel na coordenação de uma política nacional de educação adequada ao momento de excepcionalidade que experimentamos com a pandemia. [...] Na ausência de uma coordenação e articulação do MEC com as secretarias de educação, coube ao Conselho Nacional de Educação (CNE) tomar as rédeas na proposição de diretrizes que orientassem secretarias municipais e estaduais, especialmente no que se refere à validação de estratégias para cumprimento da carga horária escolar, o que incluiu: a desobrigação do mínimo de dias letivos, a reposição da carga horária após o período de pandemia (desvinculando o calendário civil do calendário letivo) e a contabilização do ensino remoto para a integralização e reposição da carga horária. (MAGALHÃES, 2021, p. 36-37)

Ainda acerca da ação institucional, agora tomada em vistas à produção do Congresso Nacional Brasileiro, enquanto representativa da dinâmica de proposições de atendimento ao contexto pandêmico na educação, Silva, Araújo e Negreiros (2021) analisam que:

Por meio do estudo analítico da diversidade de PL's localizadas, percebeu-se uma grande inquietação do congresso nacional brasileiro em relação às questões do sistema de ensino em razão da pandemia de COVID-19.[...] Constatou-se uma diversidade de temas que permeavam as PL's, como formas de ações ou medidas emergentes diante dos impactos no campo educacional gerados pela pandemia. No entanto, percebeu-se a partir dos resultados uma fragmentação e defasagem nas discussões de algumas propostas. Logo, presumisse a importância da coletividade, da comunidade escolar participar de forma mais efetiva em tais decisões. (SILVA; ARAÚJO; NEGREIROS, 2021, p. 57-58)

Os autores acima citados ressaltam ainda que:

Ademais, é imperioso destacar a ausência de PLs que versem sobre as particularidades e necessidades de algumas etapas de ensino, e em especial das modalidades educacionais, como a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena e quilombola, entre outras. Não obstante, é imprescindível que as PLs precisem reconhecer a escola como espaço insubstituível para a formação do estudante. E para isso, é preciso, contudo, considerar as possibilidades objetivas e subjetivas de alunos, professores, instituições, trabalhadores da educação e famílias. (SILVA; ARAÚJO; NEGREIROS, 2021, p. 58)

A Frente Contra o Ensino Remoto/trazendo EaD na educação básica(2021) complementa essa contextualização refletindo que:

Essa recorrente ingerência ocasionou inúmeros reflexos negativos na

educação criando lacunas na formação técnica para o uso das TDIC's em seus profissionais e colaborando para que, nesse momento, eles demonstrassem pequeno ou nenhum domínio dos meios digitais quando voltados à implementação, execução e acompanhamento das atividades pedagógicas no ERE.

Incapacidade essa, também demonstrada por grande contingente de famílias que, condicionadas por um sistema de compartilhamento de renda, cultura e educação excludente, não são aptas a prover as necessárias condições de equipamentos, ambiente de estudo e acompanhamento às atividades.

Consequente às recorrentes perdas em relação ao usufruto de direitos de aprendizagem, ocasionadas pelo contexto pandêmico na realidade educacional, Bauer<sup>4</sup> (2021) denuncia que:

Com escolas fechadas, quem já estava excluído ficou ainda mais longe de seu direito de aprender. E aqueles que estavam matriculados, mas tinham menos condições de se manter aprendendo em casa – seja por falta de acesso à Internet, pelo agravamento da situação de pobreza e outros fatores – acabaram tendo seu direito à educação negado. Em novembro de 2020, mais de 5 milhões de meninas e meninos de 6 a 17 anos não tinham acesso à educação no Brasil. Desses, mais de 40% eram crianças de 6 a 10 anos, faixa etária em que a educação estava praticamente universalizada antes da pandemia. (BAUER, 2021, “n/p”)

Essa circunstância de desatendimento ao usufruto de direitos não se restringe apenas à realidade de alunos e famílias visto que, também os(as) profissionais da educação, especialmente os(as) docentes, foram duramente atingidos(as) pela organização e desenvolvimento dos processos de educação remota emergencial.

Pressionados(as) por uma situação de excepcionalidade, para a qual não amehavam o devido preparo instrumental, metodológico e técnico, viram-se retirados(as) de sua zona de conhecimento, no exercício profissional, e compelidos a produzir resultados imediatos em um contexto de mediação pedagógica desconhecido e incerto em relação a respaldo institucional, jornada de horas e infraestrutura material necessária ao desenvolvimento do próprio trabalho.

Aliada as incertezas já citadas, a sobrecarga de expectativas do entorno social e comunitário, em relação aos resultados dessa nova estratégia de ação pedagógica, compõem uma realidade de ônus profissional que redimensionou a ação docente em todos os âmbitos de análise como discutiremos a seguir.

---

<sup>4</sup> Florence Bauer, representante do UNICEF, ONU, no Brasil.

## 2.2 Dimensões do ser docente: constituição e historicidade

Não obstante o recente vírus da Covid-19, já amplamente referenciado, luta, há muito, contra um outro tipo de vírus mais antigo, o menosprezo característico herdado pelos “transgressores” que se posicionam contra o *status quo*. Menosprezo concretizado pela falta de recursos de financiamento e políticas de provimento de infraestrutura para a educação, de garantias laborais, ao reconhecimento social da profissão, de identidade e profissionalização de seus(as) integrantes.

Habitados(as), que estão, enquanto atores(atrizes) históricos que há muito buscam o empoderamento profissional e a combatividade contra a precariedade de reconhecimento e usufruto de direitos e prerrogativas, são hoje alvos de renovadas fragilizações em nossas dimensões de ser, agir e sermos reconhecidos como profissionais de ensino.

Presentes que foram, na sociedade, pela necessidade de comunicar o legado histórico ao futuro, desde antes da organização formal das escolas, compartilhamos, enquanto categoria, a história de construção formal das escolas no Brasil e sofremos, junto a essa, processos históricos concomitantes de construção, subjetivação, representatividade e significação sociocultural.

Estabelecidas, em grande medida, a partir da relação e do diálogo com o outro, tanto escola quanto profissão docente tiveram seus processos de constituição institucional suggestionados pela forma como se relacionam e pelo suceder dos panoramas socio-históricos.

A constituição de ambas, escola e docência, no Brasil, deram-se a partir de uma configuração majoritariamente religiosa masculina e elitista representada pela normatização cultural imposta aos indígenas pelos jesuítas que, com o declínio da ordem, foram substituídos por leigos em propostas análogas.

Sobre esse modelo inicial, Nóvoa (1995) esclarece:

Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. [...] Dessa forma [...] O processo desestatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controlo da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controlo do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores *originais* da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do modelo do padre. (NÓVOA 1995, p. 15)

Após o período colonial, escola e professorado sofreram processos concomitantes de feminização e subvalorização, ambos apoiados no paradigma formativo e doutrinário da instrução 'da massa' para o trabalho e na presunção da docência enquanto segunda opção de atividade feminina.

Louro (1986) caracteriza o processo de feminização e a subjetivação negativa da docência, enquanto atividade secundária informando que, à época:

O destino das mulheres ainda é, sem dúvida, a maternidade e o lar; a esfera de atuação feminina é doméstica. Mas começa-se a admitir mais amplamente a atividade profissional fora do lar para as que **precisavam** trabalhar e nessa atividade ganha realce o magistério primário, atingindo a classe média. (LOURO, 1986, p. 30, grifo da autora)

Tardif e Lessard (2012) referem-se aos movimentos históricos acima destacados como "a história das lutas das professoras num contexto de seleção social e escolar impiedosa, a história das resistências da profissão docente diante da desqualificação de que é objeto". (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 15)

Esses mesmos autores complementam o delineamento dessa subjetivação de gênero esclarecendo que nessa conjuntura:

O ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a "verdadeira vida", ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva. (TARDIF, LESSARD, 2012, p.17)

Tal panorama manteve-se inquestionável até a primeira metade do Séc. XX, quando movimentos populistas de vanguarda impuseram mudanças socio-históricas de caráter normativo, tais como a regulamentação da educação em esferas institucionais e a garantia dos direitos eleitorais e contraceptivos à mulher, que provocaram alterações significativas na imagem e na representatividade social da escola e da profissão docente.

Longe de garantir igualdade de 'forças' em negociações entre pressupostos de educação popular *versus* educação elitista e, ainda, entre homens e mulheres tais avanços representaram um acréscimo de visibilidade legitimidade e valorização à escola e profissão docente.

Sobre esse período, Nóvoa (1995) indica que:

O prestígio dos professores no início do século XX é indissociável da acção levada a cabo pelas suas associações, que acrescentam à unidade extrínseca do corpo docente, imposta pelo Estado, uma unidade intrínseca, construída com base em interesses comuns e na consolidação de um

espírito de corpo. A profissão docente exerce-se a partir da adesão colectiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e de valores. No princípio do século XX, este "fundo comum" é alimentado pela crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade. Os protagonistas deste desígnio são os professores, que vão ser investidos de um importante poder simbólico. A escola e a instrução incarnam o progresso: os professores são os seus agentes. A época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente. (NÓVOA 1995, p. 19)

No entanto, no final do Séc. XX a insurgência do feminismo, a globalização econômica e a Internet iniciaram importantes discussões sobre um novo equilíbrio de forças nas negociações sociais, pondo em 'cheque' paradigmas de superioridade entre gêneros e classes e contribuindo para o estabelecimento de uma representatividade social, escolar e docente, a partir de características mais contraditórias, subjetivas, críticas, políticas e combativas.

Tardif e Lessard (2012) previram tal reformulação em relação à escola, ao preconizarem que:

Sob o efeito das tecnologias da informação e da comunicação, as bases tecno-pedagógicas do ensino começam a se transformar. Durante muito tempo considerado como ofício da palavra, sob a autoridade do escrito e do livro, o ensino passou por cima da falsa revolução audiovisual, sem ser afetado por ela de modo duradouro, mas tudo leva a crer que as tecnologias da informação terão um impacto mais profundo e permanente, pois elas podem realmente modificar em profundidade as formas de comunicação pedagógica, assim como os modos de ensino e aprendizagem em uso na escola há quatro séculos. Elas também podem transformar, o que é completamente novo em relação à pseudo-revolução audiovisual, a própria organização do ensino e do trabalho docente. (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 11)

Já no tocante à profissão docente, contextualizada até aqui em sua imagem e representatividade social, Lelis (2012) informa que, nesse mesmo período, as repercussões positivas foram menores:

Considerando que as transformações no estilo de vida acabaram atingindo a subjetividade e a sociabilidade desses agentes sociais, a imagem pública dos professores e das professoras, quando comparada com as das décadas passadas, aparece como problemática, pois ao lado da representação social de pessoas pouco competentes ou pouco qualificadas para o exercício da sua profissão, o imaginário social atual ainda está fundado na retórica da missão, do sacerdócio e da vocação, arquétipo que impregna fortemente a história desse grupo profissional. (LELIS, 2012, p. 59)

Chegadas ao séc. XXI, tais dimensões do universo docente escola e profissão encontram-se, em virtude do contexto pandêmico, em completa reformulação.

Em relação às já discutidas implicações dessa realidade excepcional na

instituição escolar do momento atual, Magalhães (2021) reforça que:

Talvez o aspecto mais dramático do fechamento temporário das escolas no Brasil tenha sido a ampliação do fosso que separa estudantes negros e pobres daqueles que por suas condições socioeconômicas conseguiram, de fato, minorar, ao menos em parte, os efeitos negativos da interrupção da rotina escolar. As evidentes desigualdades sociais de um país de passado colonial e rígida estrutura de classes exacerbou-se, potencializando as já flagrantes desigualdades educacionais. (MAGALHÃES, 2021, p. 40)

No que concerne à profissão docente Magalhães (2021) alude especialmente a um aspecto dentre os demais, que é o do cerceamento da ação educativa denunciando que:

Também o espaço privado da sala de aula é frequentemente invadido, vigiado e policiado ao tornar-se acessível aos pais e gestores por meio das plataformas digitais, aumentando violentamente os mecanismos de controle e vigilância sobre o trabalho docente. Nesse contexto, é enorme o contingente de professores trabalhando sob intensa pressão e incerteza, sem a devida proteção social do trabalho e com mínimas condições para desenvolverem um trabalho de qualidade, o que intensifica e amplia para a categoria docente o já generalizado processo de precarização do trabalho no Brasil. (MAGALHÃES, 2021, p. 42)

Contextualizado, que está, o efervescente período pandêmico em relação aos(às) docentes, no que tange à estrutura da profissão e ao contexto socio-histórico do seu *lôcus* de exercício profissional, duas entre as múltiplas dimensões fundamentais de composição da sua identidade profissional é coerente esperar que tal efervescência também a subjetive de forma considerável.

Tida como constructo sociocultural dinâmico, permanente, multidimensionado e essencial para a constituição de uma experiência humana feliz, solidária e comprometida com o bem comum, a identidade profissional é descrita por Magalhães (2021), a partir da perspectiva sociológica de Claude Dubar (2005):

Como um processo biográfico (atos de pertencimento) e relacional (atos de atribuição) que se manifesta a partir da interação dialética entre a identidade para si (vivenciada subjetivamente pelos sujeitos) e a identidade para o outro (objetivamente experimentada socialmente). (MAGALHÃES, 2021, p. 50)

Hall (2006) transcende essa caracterização postulando que:

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. [...] A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...]. E definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. (HALL, 2006, p. 12-13)

Em relação à multiplicidade de elementos que, em dinamismo permanente,



particularizam a dimensão identitária do ser docente Catani, Bueno e Sousa (2000) coadunam a perspectiva de valorização da fala a partir do seu 'lugar social' de constituição refletindo que:

Abordar a identidade implica, necessariamente, falar do eu, bem como das formas pelas quais o sujeito rememora suas experiências e entra em contato consigo mesmo. [...] as memórias pessoalmente significantes são aquelas que carregam significados adquiridos em seus usos adaptativos, na maior parte das vezes, nas relações com os outros. Os outros são, dessa forma, referências imprescindíveis das nossas lembranças.(CATANI; BUENO; SOUZA, 2000, p. 168-169)

Em relação às especificidades da profissão docente Garcia, Hipólito e Vieira (2005) defendem que:

Por identidade profissional docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas. (GARCIA; HIPÓLITO; VIEIRA, 2005, p. 48)

Mantida, pois, em vista, a transitoriedade socio- histórica e a multiplicidade subjetiva das inúmeras dimensões que compõe a identidade docente é possível inferir que grande parte das experiências que a individualizam, sejam pessoais ou coletivas, efetivam-se por meio das negociações dos e entre 'sujeitos' em seu palco de existência cultural.

Dessa forma, percebo como necessário compreender como as negociações culturais se articulam pela linguagem para tecer intersecções em significados oriundos de diferentes 'lugares' de experiência docente de forma a permitir que seus protagonistas componham, através dessas intersecções, representações identitárias essenciais para que sua vivência humana seja gratificante e plena de sentidos.

### **2.3 Linguagem, discurso e cultura na constituição de identidades**

"Senhoras e senhores, lamentamos informar que o sujeito da educação já não é mais o mesmo [...]. O sujeito racional, crítico, consciente, emancipado, ou libertado,[...] entrou em crise profunda". (SILVA, 2000, p. 13)

Assim pontua Tomaz Tadeu da Silva ao referendar os processos pós-modernos de descentração cultural vivenciados pelos 'sujeitos' docentes e pela sociedade em decorrência das permanentes transformações dadas em inúmeras

dimensões de sua expressão individual e coletiva.

Em relação à defasagem sofrida pelos elementos sociais, em seus signos e representações, Silva (2000) delata que:

Esta rica e querida fórmula já não nos parece tão tranqüila. Poucos acreditam, hoje, numa visão transparente da sociedade, a qual, para começar, supõe uma concepção da sociedade como *única e unificada*. Além disso, a soberana posição de uma “consciência crítica” baseia-se no pressuposto da existência de uma teoria total da sociedade que se torna insustentável num contexto no qual as meta narrativas de qualquer gênero são olhadas com profunda desconfiança. (SILVA, 2000, p. 14)

Importa notar aqui que, se no final do séc. XX, tal descentração se restringia a nichos de discussão ‘subversivos e marginalizados’ culturalmente, hoje, ela integra a vivência diária das coletividades, pois que foi fundamentada pela maior visibilidade dada aos elementos associados à cultura e pela percepção de que o sistema de signos culturais posto àquele momento, não oferecia mais as melhores possibilidades interpretativas para a compreensão das negociações que cercam a vida em comum.

Signos esses como ‘sujeito’, sociedade e cultura que para Silva (2000), Cohen (2000) e Donald (2000), devem incorporar as emergentes significações tecidas pelo constructo social superando suas configurações ultrapassadas.

Em relação às transformações no que se compreende culturalmente por ‘sujeito’, Silva (2000) categoriza que:

Com a Psicanálise o sujeito cartesiano sofre um primeiro descentramento: é deslocado do consciente para o inconsciente, de um núcleo essencial para um processo formativo [...] É com a chamada “teoria pós-estruturalista” e com as perspectivas chamadas de “pós-modernas”, entretanto, que a “teoria do sujeito” vai se tornar claramente insustentável. Com Foucault, o “sujeito” não passa de um efeito das práticas linguísticas e discursivas que o constroem como tal. Se, para a Psicanálise, o sujeito não é quem ele pensa que é, para Foucault, o sujeito não é nada mais do que aquilo que dele se diz. O “sujeito”, mais do que originário e soberano, é derivado e dependente. O “sujeito” que conhecemos como base e fundamento da ação é, na verdade, um *produto* da história. (SILVA, 2000, p. 15)

Sobre a significação de sociedade, Cohen (2000) alude que:

Vivemos em uma época que corretamente renunciou à Teoria Unificada, uma época na qual nos damos conta de que a história (tal como a “individualidade”, a “subjetividade”, o “gênero”, a “cultura”) é composta de uma variedade de fragmentos e não de inteiros epistemológicos sem rachaduras ou imperfeições. (COHEN, 2000, p. 26)

A respeito da cultura, Donald (2000) acredita que é tomada, vulgar e parcialmente, como conglomerado de conhecimento formal reunido em âmbito individual ou coletivo a cultura transcende a caracterização simplista expressando-se,

nos campos da vida, como instrumento pelo qual o ser humano compreende e (re)forma a si e aos demais estabelecendo relações consigo e com o mundo exterior a ele.

Sobre tal experiência de negociação esse autor informa, ainda, que:

Cultura é, portanto, uma descrição de um campo polilógico de forças. [...] onde [...] o domínio do social é instituído através da disseminação de termos intersubjetivos de autoridade pelos aparatos do governo e da educação. Ao mesmo tempo, é na negociação, recombinação e bricolage dessas estruturas que a identificação da subjetividade e a individuação da agência emergem, de forma contígua, como fronteiras. (DONALD, 2000, p. 64-65)

Hall (2003) nos apresenta a perspectiva dos estudos culturais em relação à cultura, assinalando que:

O fato é que nenhuma definição única e não problemática de cultura se encontra aqui. O conceito continua complexo – um local de interesses convergentes em vez de uma ideia lógica ou conceitualmente clara. Essa riqueza é uma área de contínua tensão e dificuldade no campo. [...] É nesse contexto que a “teoria da cultura” é definida como o “estudo das relações entre elementos em um modo de vida global”. A cultura não é uma prática nem apenas a soma descritiva dos costumes e culturas populares (folkways) das sociedades [...] está perpassada por todas as práticas sociais e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas. (HALL, 2003, p. 135-136)

Cabe acrescentar à análise que as ‘forças’ aludidas por Donald (2000) e Hall (2003) estão perpassadas, articuladas e sustentadas por um quarto elemento que lhes confere sentido e expressão: a linguagem.

Nesse contexto, a linguagem tem seu atributo elementar de expressão acrescido da prerrogativa de atribuição pela qual se compreende que os significados não são pré-existentes e sim construídos *no* e *pelo* seu exercício através do discurso.

De acordo com Hall (2016):

A linguagem nada mais é do que o meio privilegiado pelo qual “damos sentido às coisas”, onde o significado é produzido e intercambiado. Significados só podem ser compartilhados pelo acesso comum à linguagem. Assim esta se torna fundamental para os sentidos e para a cultura e vem sendo invariavelmente considerada o repositório-chave de valores e significados culturais. (HALL, 2016, p. 17)

Ainda segundo Hall (2016), é estabelecendo intersecções entre os significados dados pelos indivíduos que a linguagem cria as representações compreendidas pelo autor a partir de três abordagens, quais sejam:

A abordagem *reflexiva* ou *mimética* que propõe uma relação direta e transparente de imitação ou reflexão entre as palavras (signos) e as coisas. A teoria *intencional* que reduziu as representações às intenções do autor ou sujeito. A teoria *construtivista* que propões uma relação complexa e mediada entre as coisas do mundo, os conceitos em nosso pensamento e a linguagem. (HALL, 2016, p. 65)

São as representações compostas pela linguagem que irão produzir os discursos entendidos, esses, como conjuntos de enunciados traduzidos em textos ou práticas sociais. A esse respeito, Hall (2016) argumenta que para Foucault:

O discurso [...] constrói o assunto. Ele define e produz os objetos do nosso conhecimento, governa a forma com que o assunto pode ser significativamente falado e debatido, e, também influencia como ideias são postas em prática e usadas para regular a conduta dos outros. [...] O mesmo discurso característico do jeito de pensar ou do estado de conhecimento em qualquer tempo (o que o autor chamou de episteme) aparecerá em uma gama de textos, e, como forma de conduta, em um número de diferentes campos institucionais da sociedade. (HALL, 2016, p. 83)

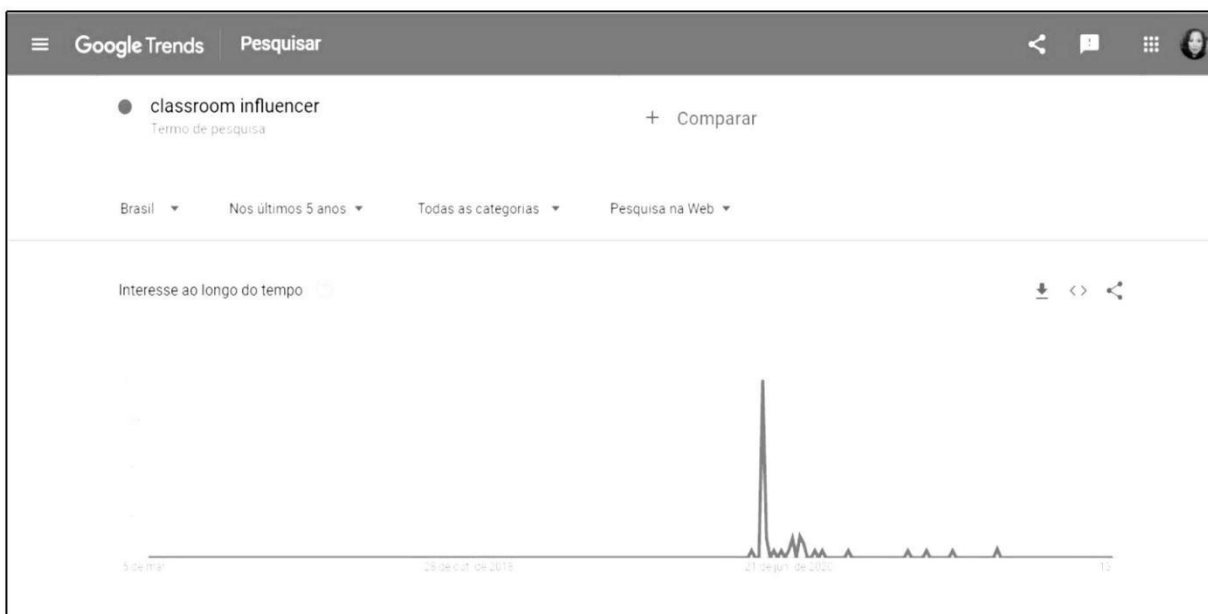
Tomada a partir de uma analogia com fenômeno geral, e em acordo aos pressupostos até aqui elencados, é possível inferir que a reflexão sobre os constructos discursivos propositores de re(significações), individuais e coletivas, em relação à identidade profissional docente, dentro do contexto pandêmico, e no âmbito da educação remota emergencial, é uma tarefa complexa, dada a pluralidade de elementos que a significam e a inconstância sinérgica entre eles, porém, desvela-se, em mesma medida, fascinante, pois que remete a uma composição de expressões do 'humano' na busca pela celebração da própria incompletude.

#### **2.4 O *Classroom Influencer***

Representativo do momento socio- histórico particular que nos absorve, o termo *classroom influencer* surge, no âmbito educacional, como jargão profissional resultante de exercícios de cultura entre pares profissionais na tentativa de representar os atravessamentos, desafios e dinâmicas vivenciados pelos(as) docentes envolvidos no ERE do período pandêmico.

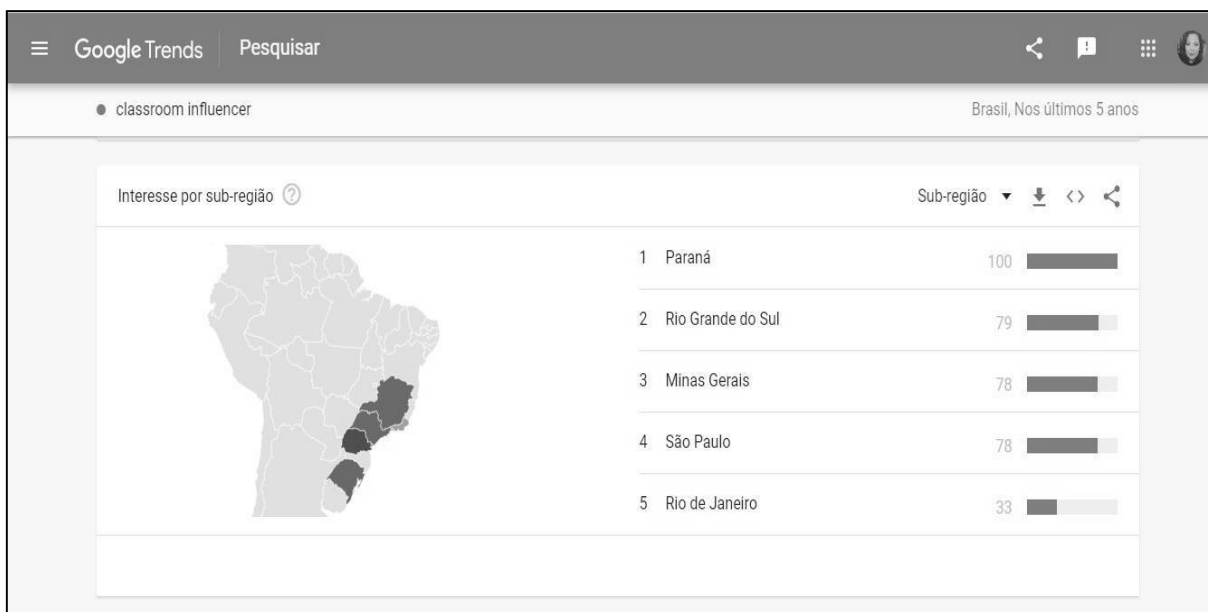
Imbuído e perpassado pelas distintas dimensões discutidas nessa escrita, esse termo personifica a efervescência humana, cultural, ideológica, política e trabalhista da ação docente nesse período representando um movimento autorreflexivo, principalmente entre os(as) docentes com maior vivência digital e que atuam em áreas do País onde a ação de ensinar se aloja em um 'lugar' de maior acesso às tecnologias de informação e às discussões sobre a diversidade de lugares de fala, conforme observado nas pesquisas que seguem:

**Figura 01 - Interesse de pesquisa na web sobre o termo *Classroom Influencer* por período**



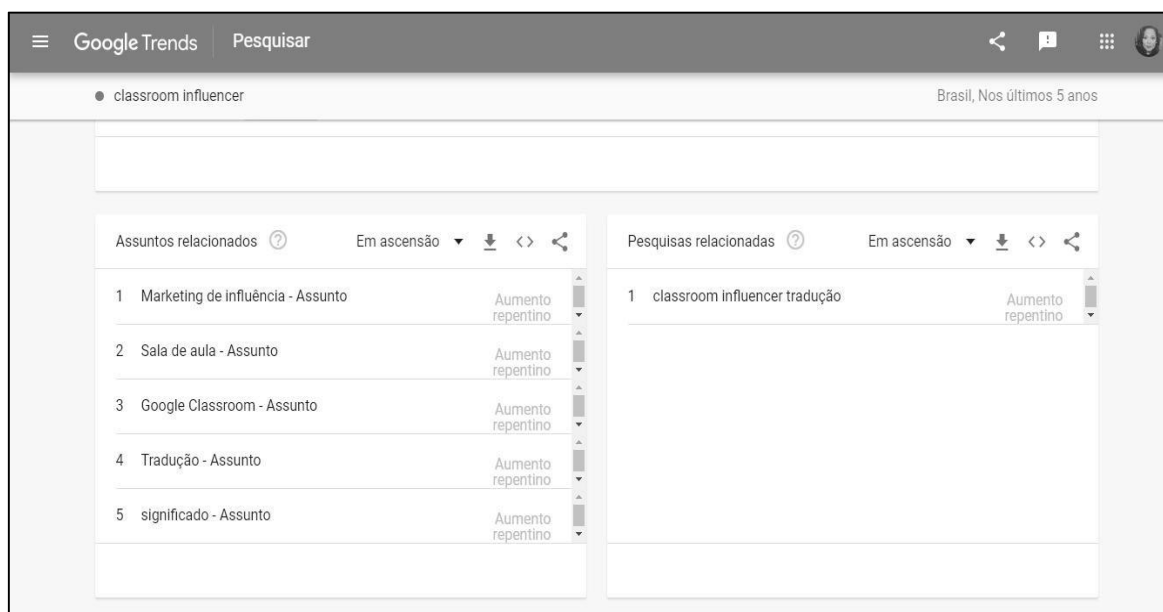
Fonte: Google Trends (2022).

**Figura 02 - Interesse de pesquisa na web sobre o termo *Classroom Influencer* por região brasileira**



Fonte: Google Trends (2022).

**Figura 03 - Interesse de pesquisa na web sobre o termo *Classroom influencer* por termo associado**



Fonte: Google Trends (2022).

Apesar de sua importância em termos de representatividade de uma parcela significativa de educadores, pode perceber, por esses levantamentos, que tal identificação tem presença geográfica bem estabelecida não se estendendo de forma homogênea à todas às realidades educacionais do País.

Esta constatação propõem maiores reflexões sobre potenciais influências culturais, econômicas e ideológicas<sup>5</sup> presentes, e envolvidas ativamente, no processo de auto-identificação de alguns educadores(as) com esse termo.

Elementos indicativos dessas reflexões foram percebidos nas falas dos(das) educadores(as) envolvidos(as) nessa construção narrativa e estarão presentes nas composições de análise realizadas em capítulo próprio.

<sup>5</sup> Das quais a politização e a exposição, acesso, reconhecimento e valorização da diversidade de perspectivas e de lugares de fala são exemplificações.

### 3 COMPOSIÇÕES INVESTIGATIVAS

#### 3.1 O pensar-fazer investigativo

Consequente, pois, ao entendimento de que as demandas apresentadas aos docentes, nesse momento de pandemia e pós-pandemia, são proponentes de um movimento cultural de (re)significação simultânea de caracterizações, dadas pela vivência cultural dialética entre ‘sujeitos’, faz-se necessário recorrer a um pensar-fazer investigativo que valorize as histórias dos indivíduos que dão sentido a tais significados, considerando-os, conforme Clandinin e Connelly (1995), como autores(as) que (re)constroem conhecimento a partir da própria experiência relacional e narrativa.

Pensar-fazer esse que, ao traduzir-se em experiência compartilhada flexível, ética e dialética expresse, ainda, as constituições subjetivas do(a) pesquisador(a) e subsidie suas escolhas com vistas à compreensão e interpretação da realidade investigada, segundo Sales (2012), de forma rigorosa, inventiva e, fundamentalmente, ética, se eximindo à busca de verdades únicas ou interpretações dogmáticas.

Segundo essa autora, tal binômio:

Requer do/a pesquisador/a, mais do que uma definição metodológica feita à priori, uma postura metodológica que prime pelo rigor, abertura, flexibilidade, reflexividade e ética. A dimensão ética é um aspecto extremamente importante que não pode ser negligenciado no processo investigativo. (SALES, 2012, p. 127)

As impressões acima referenciadas qualificam os significados que venho construindo sobre um pensar-fazer em pesquisa que produza conhecimento a partir de uma experiência menos formalista e que recorra a proposições multiculturais para escutar, refletir e problematizar os sentidos presentes em um relato, transcendendo a investigação descritiva e considerando, diferentes possibilidades para compor, assim, a natureza subjetiva da comunicação.

Connelly e Clandinin (1995, p. 11) exaltam o caráter múltiplo, subjetivo e interdependente das experiências e relatos humanos, das quais a educação e a pesquisa fazem parte, considerando que *“los seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa por lo tanto, es el estudio de la forma en que los*

*seres humanos experimentamos el mundo”.*

Essa multiplicidade subjetiva mantém-se vívida, segundo Sales (2012), na permanente atitude de reconstrução e diálogo pessoal exigida do(a) pesquisador(a) por esse pensar investigativo lembrando que desse(a) é esperada:

A capacidade de refazer os traçados, reelaborar as estratégias, adequar metodologias, adaptar os procedimentos, flexibilizar as formas de investigar. Esse processo é contínuo. Dá-se ao longo do desenvolvimento da pesquisa e deve primar pelo rigor e responsabilidade na tomada de decisões. (SALES, 2012, p. 127)

Corazza (2002) acresce experiências sobre tal movimento de compreensão da própria subjetividade na busca por compreender a subjetividade alheia esclarecendo que:

A “escolha” de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivados/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder. Por isso, não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos “escolhidos/os” (e esta expressão tem, na maioria das vezes, um sabor amargo) pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as)sujeitou. (CORAZZA, 2002, p. 124)

Tratando-se, assim, de intentar uma profundidade ética na compreensão sobre como a educação, em tempos de Covid-19, está produzindo mudanças sobre a identidade docente, a partir dos exercícios narrativos de seus representantes, imersos que estão, na presente temporalidade cultural, a opção pela investigação narrativa insurge oferecendo a possibilidade de valorizar a experiência dos professores e professoras em relação à própria identidade profissional, a partir da narração de suas histórias e memórias.

Segundo Connelly e Clandinin (2011), a investigação narrativa ampara com qualidade tal intento por imbuir-se da intencionalidade de compreender e interpretar as experiências humanas vividas e narradas dentro de um espaço tridimensional de interação pessoal e social, continuidade de tempo e de lugar, transcendendo esquemas fechados e isolados histórica, relacional e culturalmente. Já em 1995 esses autores elucidavam que:

*El valor central de la investigación narrativa deriva de la cualidad de sus “temas”. La narrativa y la vida van juntas y, por tanto, el atractivo principal de la narrativa como método es su capacidad de reproducir las experiencias de la vida, tanto personales como sociales, en formas relevantes e llenas de sentido.* (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 43)

Fontana (2005) colabora no detalhamento sobre a magnitude de possibilidades de interpretação concedida por esse caminho investigativo refletindo



que: “A narrativa conta sem explicações definitivas, admitindo diversas interpretações. Seu não acabamento se apoia na plenitude do sentido e em sua profusão ilimitada, de tal modo que cada história dá ensejo a uma história, suscita outras histórias.” (FONTANA, 2005, p. 223)

Amparada, pois, nas possibilidades oferecidas pela pesquisa narrativa, enquanto estratégia qualitativa de análise de dados que preferencia a profundidade das considerações em detrimento da quantidade de entrevistados, e pelos estudos culturais, enquanto direcionamento teórico-epistemológico dado a tal estratégia, a composição do universo amostral foi feita a partir presença de um(a) docente participante de cada área de atuação da educação pública municipal.

Foram estas: 01 docente do ciclo I (do 1° ao 5° ano) do ensino fundamental da zona urbana do município, 01 docente do ciclo II (do 6° ao 9°ano) do ensino fundamental da zona urbana do município, 01 docente do ciclo I do ensino fundamental da zona rural do município, 01 docente do ciclo II do ensino fundamental da zona rural do município, 01 docente do Atendimento Educacional especializado e 01 docente de Educação Física, sendo os dois últimos escolhidos em função das peculiaridades específicas da sua metodologia de trabalho.

Têm-se, então, a partir dessas proposições e, em conformidade com as análises de Connelly e Clandinin (1995) e Connelly (2011), a possibilidade de, considerando um recorte interseccional de tempo, alçado à uma perspectiva longitudinal, compreender e discutir a constituição da identidade docente, em tempos de Covid- 19, a partir da palavra dos ‘sujeitos’ sobre suas experiências individuais e sociais dentro do nosso espaço e tempo histórico-social atual, uma vez que, segundo Larrosa (2002, p. 19-20) “as palavras produzem sentido, criam realidade e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”.

Ainda sobre composições metodológicas, o amparo da perspectiva multicultural pós-crítica, quando experienciada a partir desse enfoque narrativo, faculta a cientificidade ética necessária para, privilegiando a ação discursiva do(a) professor(a) uruguaianense em sua historicidade de múltiplas expressões, colher, compreender e problematizar as transformações trazidas pelo contexto da educação escolar emergencial remota à identidade docente.

Em suma, acredito que a chancela desse conjunto de estratégias, asseveradas pelo necessário adensamento de coesão metodológica devido, segundo Sales (2012), à proposta investigativa, colabora para que haja a indispensável relação de proximidade entre a subjetividade da pesquisadora, a composição do problema de pesquisa e seus objetivos, a construção de estratégias de constituição dos dados e a interpretação.

### **3.2 Cosendo histórias e negociando significados**

Em acordo com as composições metodológicas construídas, os dados para análise foram constituídos a partir de textos narrativos de pesquisa originados em questionários estruturados individuais, respondidos através do aplicativo online Google Formulários.

Tais questionários foram realizados com docentes uruguaianenses que, cumpridos os parâmetros de inclusão e exclusão dados pela pesquisa, tenham tido suas permissões e identificações sociodemográficas previamente recolhidas em questionário quantitativo hospedado pelo Google Formulários.

Propus que, antes de um roteiro rígido, tal instrumento oferecesse um ‘cardápio’ de possibilidades de diálogo a serviço da interação dialógica entre pesquisadora e entrevistados(as) que foi sendo acessado de acordo com a subjetividade de cada participante oferecendo para além do sentido de unicidade temática a possibilidade da discussão de subjetividades e incompletudes.

Como forma de agregar representatividade e diversidade às narrativas, o *corpus* de análise foi constituído por seis docentes que, tendo demonstrado interesse em participar da investigação, satisfizeram os critérios de inclusão e exclusão e compuseram um quadro analítico que representou, em sua constituição global, as diferentes modalidades de atendimento escolar público, presentes no Ensino Fundamental de 9 anos, ciclos I e II quais sejam: sala regular, atendimento educacional especializado e educação física.

Não foram considerados como relevantes para a seleção do *corpus* de análise aspectos referentes à etnia, faixa-etária, condição socioeconômica, localização geográfica, formação acadêmica e orientação religiosa/sexual.

Os questionários narrativos e os questionários sociodemográficos, previstos pela pesquisa, precedidos dos procedimentos éticos e legais preconizados e pela

submissão ao SIPPEE/UNIPAMPA obtiveram a aprovação da Comissão Local de Pesquisa e CEP da Unipampa<sup>6</sup>, tendo, ainda, o respaldo do aceite individual do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) pelos(as) participantes, de forma a garantir que a escuta se efetivasse em ambiente de respeito à livre expressão e à garantia de direitos.

Sales (2012) assevera sobre o indispensável cuidado ético em relação aos participantes pontuando que:

As pesquisas precisam estar sustentadas em preceitos éticos que visam, principalmente, impedir qualquer tipo de prejuízo ou constrangimento a todos os indivíduos que vierem a participar da investigação. Desse modo, deve ser assegurada a liberdade de decidir se desejam ou não participar do estudo, por meio de consulta prévia em que serão explicitados e devidamente explicados os objetivos da pesquisa. Ao optar por participar, as pessoas terão a garantia de total privacidade, em que o anonimato as preservará de quaisquer formas de coação ou desrespeito. (SALES,2012, p.127)

Ainda no âmbito da composição dos textos de campo que, segundo Clandinin e Connelly (1995) não são prontos, mas se constituem multidimensionalmente, cumpre detalhar que o uso dos questionários narrativos estruturados a partir de formulários hospedados no *cyber* espaço, acrescerá necessária flexibilidade e previsibilidade de acesso à interação, dada entre pesquisadora e participantes, proporcionando, à primeira, a possibilidade de servir-se das pautas elencadas para dialogar com a individualidade dos mesmos inferindo em suas histórias, com maior fidedignidade possível, manifestações que indiquem seus posicionamentos sobre as questões em exame.

Por fim, a análise dos 'dados' de pesquisa, obtidos pelas histórias narradas, foi realizada seguindo as composições metodológicas e o referencial teórico já elencados, considerando, para tal análise, as inúmeras e diversas possibilidades de conexão entre teoria e experiência capazes de conferir rigor científico, originalidade e criatividade à problematização pretendida.

Tal procedimento busca sustento teórico na referência, feita por Connelly e Clandinin (1995), sobre a perspectiva de profundidade franqueada pela investigação narrativa à análise de relatos investigativos quando refletem que:

*En la investigación narrativa estamos construyendo relatos a varios niveles. En un primer nivel están tanto las historias personales como las historias compartidas y construidas colectivamente que se relatan en la investigación*

---

<sup>6</sup> Projeto de pesquisa aprovado sob o número CAAE 53210921.0.0000.5323 e parecer nº 5.230.499, de 08 de fevereiro de 2022.

*escrita, pero los investigadores estamos obligados a movernos más allá de la explicación del relato vivido para explicar el relato de la investigación.*  
(CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 42)

Souza e Gamba Jr. (1994) enfatizam a necessidade de tal multiplicidade de olhares, utilizando a reflexão de Bakhtin:

Para Bakhtin, a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está no processo de interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente. Dessa forma, a unidade do mundo está nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida e na história. Assim como não há nem a primeira nem a última palavra, também não existe nem a primeira nem a última verdade, mas verdades que se constituem na linguagem e por meio dela, continuamente ao longo da história. A unidade do mundo é polifônica.  
(SOUZA; GAMBA JR, 1994, p. 136)

Dessa forma, ao considerar a polifonia e multiplicidade defendidas por tais autores, busquei compor o universo amostral a partir de seis participantes que representem com a maior representatividade possível em termos de experiência, formação e áreas de atuação docente no Ensino Fundamental público do município de Uruguaiana, seguindo os critérios de inclusão expostos a seguir:

- Profissionais da educação que desempenhem funções diretamente relacionadas à aprendizagem de alunos(as) em ambiente escolar do Ensino Fundamental em escolas públicas do município de Uruguaiana.

- Docentes que, dentro das funções exercidas, ofereçam diferentes modalidades de atendimento escolar aos(as) alunos(as) do Ensino Fundamental público.

- Profissionais da educação que tenham suas funções regulamentadas por entes públicos, por tempo igual ou maior que cinco anos.

E, como critérios de exclusão, os seguintes:

- Professores(as) em estágio probatório.
- Docentes com vínculo trabalhista ou institucional provisório.
- Professores(as) afastados(as) da sala de aula por período igual ou maior que quinze dias letivos, no ano de 2021, por desvio de função, licença prêmio ou saúde.

Tal composição de critérios constituiu o quadro de participantes da investigação a seguir:

### **Quadro 03 - Participantes da pesquisa**

Nome	Atuação	Local de atuação
Docente 01	Atendimento Educacional Especializado	Zoneamento urbano e rural
Docente 02	Ensino Fundamental (do 6° ao 9° ano) Ed. Física	Zoneamento urbano e rural
Docente 03	Ensino Fundamental (do 1° ao 5° ano)	Zoneamento urbano
Docente 04	Ensino Fundamental (do 1° ao 5° ano)	Zoneamento rural
Docente 05	Ensino Fundamental (do 6° ao 9° ano)	Zoneamento urbano
Docente 06	Ensino Fundamental (do 6° ao 9° ano)	Zoneamento rural

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

### 3.3 O 'palco' das narrativas

Importa pontuar que, a proposição feita para a constituição do universo amostral da pesquisa situa-se dentro do âmbito do Ensino Fundamental público do município de Uruguaiiana.

Localizado à margem oeste do Rio Grande do Sul o município de Uruguaiiana possui, em sua rede educacional pública voltada ao atendimento para o Ensino Fundamental, 49 (quarenta e nove) instituições escolares<sup>7</sup>. Dessas, 30 (trinta) escolas são mantidas pela esfera estadual de ensino, sendo dessas, 04 (quatro), localizadas no interior do município, vinte e cinco escolas estão localizadas na área urbana e uma em estabelecimento prisional.

No tocante ao atendimento dado ao Ensino Fundamental sob jurisdição da esfera municipal de ensino, o município conta com o total de dezenove instituições de ensino, sendo dessas 14 (quatorze) estabelecidas em área urbana e 5 (cinco) localizadas no meio rural.

<sup>7</sup> Em acordo com o site E-Escola em consulta realizada em jun. 2021. Disponível em: [https://www.escol.as/escolas/search?category\\_ids=&city\\_id=5076&proximity\\_id=&q=](https://www.escol.as/escolas/search?category_ids=&city_id=5076&proximity_id=&q=)

## 4 COMPOSIÇÕES ANALÍTICAS DEFLUENTES DAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

### 4.1 Conhecendo as autoras das histórias contadas

O presente estudo previu a participação de um grupo de seis docentes que representasse, em sua composição, a maior diversidade possível em termos de modalidades de atendimento educacional em escolas públicas no município de Uruguaiana, e, por conseguinte, garantisse a necessária polifonia em relação à atuação docente no Ensino Fundamental público no ERE pandêmico mantendo presente a complexidade de significados e a amplitude de representatividade em relação às narrativas produzidas.

Dentre a composição de docentes convidadas(os) para integrar o *corpus* de análise da pesquisa, e que haviam manifestado consentimento prévio informal à participação, houveram duas integrantes que retiraram seu consentimento de participação ao terem conhecimento do teor dos questionamentos presentes no questionário narrativo alegando não se sentirem confortáveis em respondê-lo. Tais solicitações foram imediatamente atendidas e, na sequência, as docentes foram retiradas do escopo da investigação sem que lhe fossem solicitadas justificativas adicionais.

Em virtude de que tais participantes comporiam a representação da modalidade de ensino da Educação Infantil e do Ciclo I do Ensino Fundamental em sequência e de que não houve nenhum tipo de relacionamento entre elas anterior ou concomitante à pesquisa as mesmas não foram substituídas(os) por se considerar, em consonância às perspectivas da pesquisa narrativa, tais desistências como representativas, produtoras de significados e propositoras de novas problematizações sendo, portanto, merecedoras de registro formal no contexto da investigação.

Em decorrência de tais posicionamentos, a composição final do grupo de autores(as) constituiu a seguinte caracterização funcional:

**Quadro 04 - Caracterização acadêmico funcional das participantes da pesquisa narrativa**

Nome	Área	Formação	Ciclo	Regime	Escolas	Turmas	Público	Zona
------	------	----------	-------	--------	---------	--------	---------	------

Docente V	Ed. Física	Mestrado	II	40 hrs	2	6 +	180 +	U
Docente A	AEE	Especialização	II	40 hrs	1	2 a 4	Até 30	U/R
Docente P	Disciplina	Especialização	II	40 hrs	2	6 +	121 à 180	U/R
Docente P1	Disciplina	Especialização	II	60 hrs		6 +	180 +	U

Fonte: Elaborada pela autora em consulta aos Questionários Biopsicossociais da pesquisa (2022).

Os dados sobre idade, raça, gênero, estado civil, núcleo familiar reunidos pelo Questionário Biopsicossocial foram utilizados para contextualizar as informações acadêmico profissionais dos(das) docentes e estarão demonstrados a seguir:

A Docente V é professora de Educação Física nas séries finais do Ensino Fundamental. Ela tem 49 anos, é divorciada e mãe de um filho.

Já a Docente A, tem 52 anos, atua no Atendimento Educacional Especializado, é divorciada e mãe de uma jovem e um adolescente com os quais divide seu apartamento.

A educadora com o filho de menor idade é a Docente P1, de 43 anos, que vive um relacionamento estável com o pai do seu filho de 9 anos e trabalha com educação de jovens privados de liberdade.

Por fim, a Docente P de 38 anos leciona matemática no segundo ciclo do Ensino Fundamental, é casada e vive com um casal de filhos, o marido e a mãe.

Todas as educadoras se auto-declararam brancas.

## 5 ANÁLISES RESULTANTES

Consequente, pois, ao objetivo de construir alternativas interpretativo-compreensivas para as potenciais influências exercidas pelo período de educação remota emergencial sobre o fenômeno multidimensional da identidade docente, a partir da narrativa e lugar de seus(suas) integrantes, as unidades de sentido, se apresentam a seguir, como resultantes do processo investigativo que não se pretendem conclusivas, fechadas ou deterministas.

Antes disso, tais unidades concretizam uma sistematização reflexiva-narrativa de olhares indagadores autorais sobre as influências do ERE do período pandêmico sobre a identidade docente em constante (re)significação e condicionada há um tempo e espaço socio-histórico e cultural particular, sendo, pois, desaconselhável sua generalização incondicional.

Os dados de pesquisa, recolhidos nos textos de campo, e transformados em textos de pesquisa durante a efetivação desta trajetória narrativa através de recorrentes leituras verticais e horizontais, assinalam um conjunto de indicativos que representam o posicionamento de um grupo de docentes em seus exercícios discursivos transitórios a respeito deste determinado objeto cultural e, devido à inconstância dessas representações, podem sofrer modificações a qualquer momento.

O manuscrito 1, 'Histórias Docentes e Ensino Remoto Emergencial: identidade e (re)encontro', contempla os dois primeiros objetivos específicos da pesquisa e será submetido à revista Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, (Isnn: 1984-5499), Qualis (CAPES) B2 na área de Educação e B3 em Ensino, e está em processo de avaliação. As normas de submissão à revista estão disponíveis no link: <https://periódicos.ufff.br/index.php/revistainstrumento/about/Submissions>.

Tal manuscrito apresenta as unidades de sentido construídas pela análise dos dados de pesquisa advindos dos questionários estruturadas disponibilizadas às autoras das narrativas constituindo-se, primordialmente, como uma experiência dialógica que suscitou inúmeras possibilidades de compreender os meandros e delicadezas da construção da identidade profissional de docentes da rede pública de Ensino Fundamental durante o período de pandemia da Covid-19.



## 6 MANUSCRITO

### HISTÓRIAS DOCENTES E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: Identidade e (re)encontro

**Claudia Da Camara Canto Vasconcelos**

**Elena Maria Billig Melo**

**Fabiane Ferreira da Silva**

#### RESUMO:

Este estudo apresenta uma investigação, nos moldes da pesquisa narrativa, acerca das potenciais (re)significações suscitadas pelo Ensino Remoto Emergencial sobre as dimensões da identidade docente buscando construir alternativas interpretativo-compreensivas para as influências exercidas pelo período de educação remota emergencial sobre o fenômeno multidimensional da identidade docente, a partir da narrativa e lugar de seus(suas) integrantes. A perspectiva de análise dos dados orientou-se, teórica e metodologicamente, em pressupostos reflexivos narrativos, pós-estruturalistas e multiculturais considerando a identidade docente como construção multidimensional basilar para a popularização de uma práxis educacional escolar transformadora, reflexiva, inclusiva e ajustada às perspectivas de equidade e democracia. Justificou-se pela necessidade de que se documentasse, pela ótica docente, a inédita situação de emergencialidade causada pela pandemia da Covid-19 na educação escolar e na vida dos(as) profissionais docentes. Os resultados construídos já sob exame à determinação legal de extinção da situação de emergência em saúde pública no Brasil sinalizaram que a identidade docente, em consonância com o período que a condiciona e influencia encontra-se em especial efervescência constitutiva estimulada pelo fortalecimento dos laços dialógicos entre pares profissionais concluindo-se, com tais impressões, que a grande complexidade deste processo de (inter)dimensionalidade individual e coletiva foi impulsionado positivamente pelas adversidades vivenciadas durante o exercício docente no período do Ensino Remoto Emergencial

**Palavras-chave:** Identidade docente, Covid-19, Educação Remota Emergencial.

## **ABSTRACT:**

This study presents an investigation, along the lines of narrative research, about the potential (re)significations raised by Emergency Remote Teaching on the dimensions of teacher identity, seeking to build interpretive-comprehensive alternatives for the influences exerted by the period of emergency remote education on the multidimensional phenomenon of the teaching identity, based on the narrative and place of its members. The perspective of data analysis was guided, theoretically and methodologically, on reflective narrative, post-structuralist and multicultural assumptions, considering the teacher identity as a basic multidimensional construction for the popularization of a liberating, reflective, inclusive educational praxis and adjusted to the perspectives of equity and delay. It was justified by the need to document, from the teaching perspective, the unprecedented emergency situation caused by the Covid-19 pandemic in school education and in the lives of teaching professionals. The results constructed already under examination of the legal determination of extinction of the emergency situation in public health in Brazil signaled that the teaching identity, in line with the period that conditions and influences it, is in particular constitutive effervescence stimulated by the strengthening of dialogic ties between professional peers, concluding, with such impressions, that the great complexity of this process of individual and collective (inter)dimensionality was positively driven by the adversities experienced during the teaching exercise in the Emergency Remote Teaching period

**Keywords:** Teacher identity, Covid-19, Emergency Remote Education.

## **RESUMEN:**

Este estudio presenta una indagación, en la línea de la investigación narrativa, sobre las (re)significaciones potenciales que suscita la Educación a Distancia en Emergencia sobre las dimensiones de la identidad docente, buscando construir alternativas interpretativas-comprensivas para las influencias ejercidas por el período de la educación a distancia en emergencia. sobre el fenómeno multidimensional de la identidad docente, a partir de la narrativa y lugar de sus integrantes. La perspectiva del análisis de los datos se orientó, teórica y metodológicamente, sobre supuestos narrativos reflexivos, posestructuralistas y multiculturales, considerando la

identidad docente como construcción multidimensional básica para la popularización de una praxis educativa liberadora, reflexiva, inclusiva y ajustada a las perspectivas de equidad y demora. Se justificó por la necesidad de documentar, desde la perspectiva docente, la situación de emergencia sin precedentes provocada por la pandemia de la Covid-19 en la educación escolar y en la vida de los profesionales de la enseñanza. Los resultados construidos ya bajo el examen de la determinación legal de extinción de la situación de emergencia en salud pública en Brasil señalaron que la identidad docente, en consonancia con el período que la condiciona e influye, es en particular efervescencia constitutiva estimulada por el fortalecimiento de los lazos dialógicos entre pares profesionales, concluyendo, con tales impresiones, que la gran complejidad de este proceso de (inter)dimensionalidad individual y colectiva fue impulsada positivamente por las adversidades vividas durante el ejercicio docente en el período de Docencia a Distancia de Emergencia

**Palabras clave:** Identidad docente, Covid-19, Educación remota de emergencial

## INTRODUÇÃO

Nossa coletividade encontra-se, hoje, atravessada por uma crise multidimensional sem precedentes em complexidade. Não obstante à naturalização dos elementos pós-modernos, trazidos por Bauman (2001) e Santos (2020), o surto epidemiológico de Sars-Cov-2, causador da Covid-19, provocou uma interrupção abrupta da 'normalidade' na qual sustentava-se a 'ordem' mundial.

Instaurada, ampla e violentamente, em um contexto relacional de negociações assimétricas e desiguais, no âmago de uma sociedade global em constante desagregação paradigmática, a pandemia de Covid-19 potencializou, exponencialmente, as fragilidades da natureza, das constituições e instituições humanas como hoje estão configuradas.

No Brasil, suas consequências reverberam, ainda hoje, em inúmeros contextos e, em acordo a esse complexo cenário de incertezas, a escola, instituição normativa e espaço privilegiado de negociação cultural que reproduz, de forma ampliada, tensões, fragilidades e abismos sociais, mostrou-se especialmente fragilizada e ineficiente na mediação equitativa das inúmeras conjunturas e dos atores que a integram e dela se valem para garantia de direitos e cidadania.

Refletindo sobre tais incertezas, Nóvoa (2021) alertou que, atingida que foi

pelas medidas de distanciamento social, a escola teve a suspensão de suas interações presenciais, nas quais fundamenta seu *modo operandi* desde os primórdios, concretizada em rupturas devastadoras e traumáticas para seus atores e atrizes.

O necessário movimento adaptativo da escola em relação ao contexto pandêmico demandou esforços inéditos na busca por estratégias pedagógicas adequadas à nova realidade sanitária sendo preciso extensa reformulação de objetivos educacionais, currículos, habilidades e procedimentos didáticos para que fosse possível combinar a ação educativa sem presencialidade a uma aprendizagem auto-orientada.

Resultante dessa ação adaptativa configurou-se o que se convencionou chamar de Ensino Remoto Emergencial, ou ERE, considerado por Behar (2020) como um processo de características próprias diferente do Ensino Híbrido ou Educação a Distância.

Arruda (2020) estende essa diferenciação referindo que:

A educação remota *online* digital se diferencia da Educação a Distância pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial (ARRUDA, 2020, p. 265)

Segundo Magalhães (2021), Silva, Araújo e Negreiros (2021) e Bauer (2021) a construção desse novo modelo de interação educacional partiu do empirismo para compor uma trajetória de inúmeros obstáculos percebidos na macro coordenação deficitária, na insuficiência de políticas de provimento e estrutura para acessibilidade digital e formação para o uso das TDIC.

Presentes esses, ainda, na inexistência de diagnósticos abrangentes sobre as possibilidades estruturais dos sistemas e na adoção de propostas difusas e contraditórias de regulamentação e valorização das relações de trabalho.

Tal desatendimento não influenciou apenas a realidade de alunos(as) e famílias visto que, também os(as) docentes, foram duramente atingidos(as) pela organização e desenvolvimento dos processos de educação remota emergencial no país delineando uma realidade de ônus profissional que poderá redimensionar a ação docente de maneira perceptível e considerável.

Habitados(as) que estão, enquanto atores(atrizes) históricos que, há muito, buscam o empoderamento profissional e a combatividade contra a precariedade de reconhecimento e usufruto de direitos e prerrogativas, foram, os(as) docentes, alvos de renovadas fragilizações em dimensões de ser, agir e serem reconhecidos(as) como profissionais de ensino.

Discutidas, há muito por autores(as) como Louro (1986) e Silva (2001, 2005, 2011, 2012) tais fragilizações encontram, nas palavras de Tardif e Lessard (2012) um marco explicativo como sendo “a história das lutas das professoras num contexto de seleção social e escolar impiedosa, a história das resistências da profissão docente diante da desqualificação de que é objeto.” (TARDIF, LESSARD, 2012, p. 15)

O capítulo atual dessa história de lutas refere ao Ensino Remoto Emergencial como marco exponencial uma vez que, pressionados(as) que foram por uma situação de excepcionalidade, para a qual não amalhavam o devido preparo instrumental, metodológico e técnico, viram-se expulsos de sua zona de conhecimento em exercício profissional e compelidos a produzir resultados imediatos em um contexto de mediação pedagógica desconhecido e incerto em relação ao respaldo institucional, à jornada de horas e à infraestrutura material necessária ao desenvolvimento do próprio trabalho.

Nesse sentido, inúmeras investigações como as conduzidas por Souza, *et.al* (2022), Troitinho, *et.al* (2021) e Cipriani, Moreira e Cairus (2021) referem aos prejuízos emocionais, laborais e físicos amalhados pelos(as) docentes nesse conturbado período de educação remota porém, esses, não foram amalhados enquanto únicos, como veremos a partir dos resultados construídos nas investigações dessa pesquisa.

## **COMPOSIÇÕES METODOLÓGICAS**

Com vistas à execução dessa caminhada investigativa, que almejou construir alternativas interpretativo-compreensivas para as influências exercidas pelo período de educação remota emergencial sobre o fenômeno multidimensional da identidade docente, a partir da narrativa e lugar de seus(suas) integrantes, adotou-se, enquanto caminho metodológico, ações amparadas pelos pressupostos reflexivos narrativos de Larrosa (2002; 2011; 2015), Connelly (2011) e Clandinin e Connelly

(1995).

Segundo essas autoras *“la narrativa y la vida van juntas y, por tanto, el atractivo principal de la narrativa como método es su capacidad de reproducir las experiencias de la vida, tanto personales como sociales, en formas relevantes e lhenas de sentido.* (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 43)

Estão presentes, também, as concepções analíticas pós-estruturalistas e multiculturais de autores como Hall (2003, 2006, 2016) no sentido de enriquecer as possibilidades interpretativo-compreensivas para análise do fenômeno em estudo pois que “O fato é que nenhuma definição única e não problemática [...] se encontra aqui. O conceito continua complexo – um local de interesses convergentes em vez de uma ideia lógica ou conceitualmente clara.” (HALL, 2003, p. 135-136)

Ainda sobre composições metodológicas, o amparo da perspectiva multicultural pós-crítica, experienciada a partir do enfoque narrativo, faculta a cientificidade ética necessária para, privilegiando a ação discursiva dos(as) professores(as) uruguaianenses, em sua historicidade de múltiplas expressões, colher, compreender e problematizar as transformações trazidas pelo contexto da educação escolar emergencial remota à identidade docente.

O estudo previu a participação de um grupo de seis docentes, conforme os critérios de inclusão e exclusão abaixo elencados:

### **Critérios de inclusão**

- Profissionais da educação que desempenhem funções diretamente relacionadas à aprendizagem de alunos(as) em ambiente escolar do Ensino Fundamental em escolas públicas do município de Uruguaiana.
- Docentes que, dentro das funções exercidas, ofereçam diferentes modalidades de atendimento escolar aos(as) alunos(as) do Ensino Fundamental público.
- Profissionais da educação que tenham suas funções regulamentadas por entes públicos, por tempo igual ou maior que cinco anos.

### **Critérios de exclusão**

- Professores(as) em estágio probatório.

- Docentes com vínculo trabalhista ou institucional provisório.
- Professores(as) afastados(as) da sala de aula por período igual ou maior que quinze dias letivos, no ano de 2021, por desvio de função, licença prêmio ou saúde.

Tais critérios permitiram a composição preliminar do corpus de análise conforme quadro a seguir que visou reunir, em sua composição global, a maior diversidade possível em termos de modalidades de atendimento educacional em escolas públicas no município de Uruguiana, e, por conseguinte, garantisse a necessária polifonia em relação à atuação docente no Ensino Fundamental público no ERE pandêmico mantendo presente a complexidade de significados e a amplitude de representatividade em relação às narrativas produzidas.

**Quadro 01 - Composição do corpus de análise**

<b>Nome</b>	<b>Área de atuação</b>	<b>Zoneamento</b>
Docente 01	Atendimento Educacional Especializado	Zoneamento urbano ou rural
Docente 02	Disciplina - Educação Física	Zoneamento urbano ou rural
Docente 03	Ciclo I Ensino Fundamental (do 1° ao 5° ano)	Zoneamento urbano
Docente 04	Ciclo I Ensino Fundamental ( do 1° ao 5° ano)	Zoneamento rural
Docente 05	Ciclo II Ensino Fundamental ( do 6° ao 9° ano)	Zoneamento urbano
Docente 06	Ciclo II Ensino Fundamental ( do 6° ao 9° ano)	Zoneamento rural

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

Os dados para análise foram constituídos a partir de narrativas de apenas quatro docentes uma vez que, apesar de todas as garantias oferecidas pelo TCLE e Termo de Confidencialidade da investigação, duas das docentes selecionadas retiraram o consentimento ao ter conhecimento das questões do questionário estruturado .

Estas docentes não foram substituídas por se considerar, em consonância às perspectivas da pesquisa narrativa, tais desistências como representativas, produtoras de significados e propositoras de novas problematizações, sendo, portanto, merecedoras de registro formal no contexto da investigação.

Em decorrência de tais posicionamentos, a composição final do grupo de autoras constituiu a seguinte caracterização funcional identificada a partir da letra inicial de cada prenome.

**Quadro 02 - Caracterização Funcional das Autoras da Pesquisa Narrativa**

Nome	Área	Formação	Ciclo	Regime	Escolas	Turmas	Publico	Zona
Docente V	Ed. Física	Mestrado	II	40 hrs	2	6 +	180 +	U
Docente A	AEE	Especialização	II	40 hrs	1	2 a 4	Até 30	U/R
Docente P	Disciplina	Especialização	II	40 hrs	2	6 +	121 à 180	U/R
Docente P1	Disciplina	Especialização	II	60 hrs		6 +	180 +	U

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Os textos de pesquisa produzidos pelas leituras vertical e horizontal das narrativas docentes sinalizaram para sentidos, que se apresentam como resultantes do processo que não se pretendem conclusivos, fechados ou deterministas.

Antes disso, tais unidades concretizam uma sistematização reflexiva-narrativa de olhares indagadores autorais sobre as influências do ERE do período pandêmico sobre a identidade docente em constante (re)significação e condicionada há um tempo e espaço socio-histórico e cultural particular, sendo, pois, desaconselhável sua generalização incondicional.

As histórias recolhidas nos questionários, e transformadas em textos de pesquisa durante a efetivação dessa trajetória narrativa, assinalam um conjunto de indicativos que representam o posicionamento de um grupo de docentes em seus exercícios discursivos transitórios a respeito desse determinado objeto cultural, e, devido à inconstância dessas representações, podem sofrer modificações a qualquer momento.

Em relação aos elementos constitutivos do contexto educacional o Ensino Remoto Emergencial, que foram percebidos pelas docentes como potencialmente (re)significantes em relação à própria identidade profissional aspectos como o medo e a incerteza frente à gravidade das repercussões da pandemia aliados às dificuldades institucionais, laborais, estruturais e sociais para o exercício da profissão foram fatores preponderantes conforme demonstram as análises a seguir:

### **A saúde física e emocional das educadoras durante o período de Ensino**



## Remoto Emergencial: balões em um campo de espinhos

As narrativas produzidas durante a pesquisa referem ao Ensino Remoto Emergencial como uma experiência exaustiva e frustrante em termos de saúde física e emocional já que, às docentes, foi exigido que cumprissem jornada dupla/tripla que desse conta das demandas pessoais e familiares, acrescidas das profissionais, em um mesmo espaço-tempo: o doméstico.

Para a Docente V viver a pandemia foi definitivamente “estressante”. A Docente P1 amplia a análise ao refletir que:

Viver em um “estado” pandêmico por si só tem sido difícil tendo em vista que todos os dias “pipocam” notícias de milhares de mortes , enquanto ficamos enclausurados em nossas casas, para o nosso próprio bem, vale lembrar. Somado a isso ainda temos que ouvir/ler/conviver com notícias e informações de pessoas descrentes da doença, com a falta de cuidado com as orientações sanitárias por parte da população, descaso dos órgãos governamentais, teorias conspiratórias...

Tais sentimentos são validados por Cipriani, Moreira e Carius (2021) ao analisar as repercussões psicológicas e físicas da pandemia sobre os(as) docentes com a seguinte constatação:

Chamam a atenção afirmações de que os docentes se sentem incomodados, que estão cansados, esgotados, exaustos, estressados, pressionados, sobrecarregados, tensos, deprimidos, irritados, sentindo-se mal, frustrados, entediados e tristes, o que aponta para a possibilidade de que o psicológico e a saúde emocional dos profissionais tenham sido afetados pela situação vivenciada, portanto, merecem atenção e cuidados.(CIPRIANI, MOREIRA E CARIUS, 2021, p.8)

Para Troitinho(2021):

Os estudos sobre stresse de professores têm apontado alguns estressores importantes no contexto escolar, muitos dos quais podem ser exacerbados no atual contexto de trabalho remoto na pandemia [...] pois que professores que trabalham com instrução *online* estão mais sujeitos a sensações de isolamento e solidão, produzindo maior stresse. (TROI TINHO, 2021, p.4 e 5)

Ficou demonstrado, nas falas coletadas, que as autoras das narrativas compartilham da percepção de fragilização em saúde física e emocional, provocada pelos processos do ERE, visto que todas mencionaram seus reflexos em algum momento das próprias narrativas.

Temos, como exemplo dessa percepção, a fala da Docente P1 quando refere ao “descaso por parte das mantenedoras com os profissionais no aspecto psicológico” e, também, a da Docente A, quando narra que: “foi muito difícil ser docente durante a pandemia, pois, sou uma pessoa de contato presencial, foi difícil por sentir a necessidade de meus alunos e não estar perto para ajudar”.

A identificação desse contexto favorável ao adoecimento em saúde foi uma inferência constante durante o ERE e segue, agora, durante o processo de retomada das atividades educacionais presenciais, devendo, por sua relevância, suscitar, por parte das coordenações das esferas institucionais envolvidas, maiores investigações e o estabelecimento de ações reparativas voltadas aos(às) docentes e à melhoria de suas condições laborais em termos de saúde, acolhimento e bem-estar psicológico e emocional.

Sobre essa responsabilidade Troitinho (2021) defende que:

O possível impacto negativo das estratégias de trabalho pedagógico remoto na pandemia da Covid-19 sobre a saúde mental de educadores é um agravante que deve ser considerado. Uma prioridade imediata [...] é coletar dados de alta qualidade sobre os impactos da pandemia da Covid-19 sobre a saúde mental de educadores em isolamento social, pesquisas estas que devem, sobremaneira, dar voz aos participantes no sentido de levantar, de modo êmico, os atos de significado que estão presentes na sua forma de pensar o trabalho pedagógico. (TROITINHO, 2021, p.6)

As pesquisas das quais trata Troitinho (2021), no entanto, tardam a se efetivar revelando, assim, uma realidade de descaso institucional que transcende a dimensão individual da ação docente compondo um cenário de abandono coletivo de prerrogativas e seguridades laborais conforme se discutirá na unidade em sequência.

### **A ação educativa no período pandêmico e a coordenação institucional: entraves e percalços de um despreparo anunciado**

Em associação aos comprometimentos de ordem de saúde, foram também referidos, nas narrativas das educadoras participantes, impedimentos laborais e institucionais que, segundo elas, colaboraram para ampliar a complexidade da ação docente durante o período remoto, constituindo-se como potenciais (re)significantes em relação à própria identidade profissional.

Em relação a tais obstáculos a Docente A declara que:

A minha experiência com as atividades do ensino remoto emergencial foi muito exaustiva, pois, ter que procurar atividades diferentes para trabalhar com alunos do AEE fora do espaço escolar e estar acompanhando à distância não foi fácil.

A Docente P considera que houve desatendimento institucional em relação à ação docente por falta de estrutura prévia uma vez que “não existia um plano de ação para exercer as atividades pois foi algo que aconteceu repentinamente.”

Nesse sentido, a Docente P1 acredita que tais entraves e dificuldades já estavam estabelecidos antes da pandemia tendo sido apenas mais claramente expostos durante o período de Ensino Remoto Emergencial. Para essa docente:

Aí temos, no sistema público de ensino um despreparo descomunal em pleno século 21, a era da tecnologia, por assim dizer. Enquanto os órgãos públicos, mantenedoras, se organizavam, coube as escolas manejar a situação com vista a dar continuidade aos estudos e instruções dos alunos.[...] Não houve organização e suporte das mantenedoras, usamos nossa Internet, nosso número particular de telefone, nossas 24h do dia para atendimento dos discentes. Evidenciou-se durante esse período de atividades remotas o desinteresse pela educação tanto dos órgãos governamentais quanto da sociedade em geral. Foi decepcionante comprovar o que já vínhamos percebendo no presencial.

Para Souza, *et.al* (2022) tais adversidades são resultado do estabelecimento de uma nova dinâmica pedagógica que, segundo eles:

Amalgamou ainda mais a frágil barreira entre vida laborativa e doméstica. [...], essa modalidade de trabalho provocou mudanças no ritmo de trabalho, que passou a ser mais acelerado, com jornadas excessivas e uso dos tempos de trabalho de maneira intermitente – remoto e presencial –, sem fronteiras claras entre espaços de trabalho e de não trabalho.[...] não há uma padronização na organização do trabalho na modalidade remota, nem coletiva, nem individual, pois cada instituição escolar buscou atender às suas especificidades, cabendo a professora(s), isoladamente, estabelecer a maneira de organizar a sua rotina, em um processo simultâneo de fazer aprendendo. (SOUZA, 2022, p.2)

Em relação à desproteção das relações de trabalho durante o período remoto, Magalhães (2021) denuncia que:

É enorme o contingente de professores trabalhando sob intensa pressão e incerteza, sem a devida proteção social do trabalho e com mínimas condições para desenvolverem um trabalho de qualidade, o que intensifica e amplia para a categoria docente o já generalizado processo de precarização do trabalho no Brasil. (MAGALHÃES, 2021, p. 42)

Ainda em relação ao suporte institucional a Docente P relata que:

Não considero que tivemos um suporte institucional. Cada professor utilizou suas próprias estratégias e recursos para atender os estudantes nesse período. Penso que o educador, muitas vezes está sozinho enfrentando os desafios da educação. Muitos opinam, mas quem faz realmente é o professor.

De forma mais contundente, a Docente P1 relembra que:

Houve imposição de metodologias em inúmeras e desgastantes "lives" e reuniões, cansativas e desgastantes. Não há como se sentir valorizado por um Estado despreparado, cético, ditador e desumano onde o professor deve ouvir e executar, independente das condições de trabalho ou viabilidade de aplicação da proposta.

Consequente, pois, à tal precarização e aos discutidos obstáculos institucionais e estruturais dos sistemas em oferecer uma resposta consistente, com

decisões compartilhadas, à demanda estabelecida pela pandemia, houve, de acordo com as narrativas, a criação de um quadro de desatenção às expectativas sociais em termos da ação educativa no período pandêmico que reverberou negativamente na forma como a comunidade e as famílias compreenderam a ação docente no ERE conforme veremos nos depoimentos da unidade de sentido a seguir.

### **A relação sociedade e escola em época de Ensino Remoto Emergencial: Um campo marcado pela ambivalência e pela vigilância**

Em meio ao cenário de incertezas e fragilidades imposto pela pandemia do Covid-19 à educação escolar, a relação entre a comunidade social e a docência também foi alvo de influências importantes na perspectiva das autoras das narrativas dessa investigação.

Pôde-se perceber, nas narrativas das docentes, a concretização de uma valoração ambivalente em relação à importância dada pelas famílias à ação docente onde tanto mais o(a) docente adquire importância e visibilidade quanto mais os envolvidos na relação educativa valoram a educação como pilar essencial da qualidade de vida.

Para a Docente A, envolvida no Atendimento Educacional Especializado, “houve, de certa forma, uma aproximação com os pais, pois, através do whatsapp eu conseguia conversar com os alunos e as famílias e sentir a preocupação dos pais em relação a aprendizagem de seus filhos.

Em contrapartida, para a Docente P1, que orienta um número significativamente maior de alunos:

O ponto comum foi o desinteresse das famílias e de muitos alunos [...] argumentando que esse ensino remoto e posteriormente híbrido era apenas enganação e que os professores ganhavam para os pais trabalharem. Houveram famílias e alunos mais receptivos a esta nova forma de estudo [...], mas o que mais percebi foi descaso com os estudos, desrespeito pelo profissional e seu espaço pessoal e insatisfação com fato de ter que auxiliar seus filhos [...] redes sociais atacando as escolas e os docentes, fomos chamados de preguiçosos, vagabundos que ganhavam sem trabalhar, enquanto a realidade era nossa vida pessoal sendo invadida e desrespeitada por famílias preocupadas somente com "quem vai cuidar dos nossos filhos enquanto trabalhamos.

A Docente P colabora para compor um quadro de estranhamento e desrespeito em relação ao trabalho e identidade docente durante a pandemia relatando que “inicialmente chegamos a ouvir coisas do tipo "vão me pagar o salário dos professores para eu ensinar meu filho?". Percepção essa corroborada pela

Docente V quando rememora que “ muitas vezes escutamos que não fizemos nada nesse período.”

Aprofundando a discussão Souza (2022) detalha que o modelo de interação remota online expôs, sobremaneira, a individualidade dos(das) professores(as) para o conhecimento e controle da sociedade uma vez que:

Docentes percebem-se exposto(a)s a um público distinto do grupo de alunos ao qual estavam acostumados a ministrar aulas, uma vez que as vídeo-aulas podem ser visualizadas também pelos pais ou responsáveis, ou ainda serem compartilhadas para um público difuso e anônimo. (SOUZA, 2022, p. 10)

Tais autores(as) complementam a análise sobre o controle social sofrido pelos educadores e educadoras durante a pandemia pormenorizando esse exercício de poder com as seguintes reflexões:

Em que pese a importância dos aparatos tecnológicos de comunicação, estamos sitiados em nossos ambientes de moradia e de trabalho. A escola on-line e seus professores estão sob vigilância permanente de pais e familiares presentes na sala de aula, ouvindo e observando cada frase e cada ideia que é dita, sem dimensionar as consequências para a autonomia docente e a liberdade pedagógica. (SOUZA, 2022, p. 03)

Nesse sentido vale destacar que, apesar do intuito de tal cerceamento de autonomia e liberdade de ação ser o de aumentar a vigilância sobre o papel problematizador dos e das docentes em sala de aula as narrativas recolhidas na pesquisa sinalizaram a um movimento inverso ao esperado concretizado na busca das educadoras por recriar laços e construir significados em comum como se verá a seguir:

### **Identidade docente e Ensino Remoto Emergencial: o fortalecimento da autoimagem no acolhimento dialógico entre pares**

Em que pese a análise reflexiva dos dados até então, ficou bem estabelecido durante as análises que, para as autoras das narrativas, as dificuldades relatadas até o momento não foram capazes de provocar rupturas definitivas em sua relação com a própria vivência e identidade profissional.

Tendo partido, pois, do objetivo inicial de examinar, compreender e problematizar, a partir das narrativas docentes, a maneira pela qual os elementos do Ensino Remoto Emergencial produziam novos significados culturais e influenciavam a identidade docente foi possível perceber que apesar de haver uma

equivalência no contexto cultural experienciado pelas docentes cada uma delas elaborou os desafios apresentados pelo Ensino Remoto Emergencial segundo seu próprio repertório socioemocional e lugar de fala.

A Docente P analisa que a experiência com o ERE foi “uma experiência de muito aprendizado e reflexões sobre as coisas que ocupam um lugar de prioridade em minha vida.”

Já para a Docente A “nessa profissão passamos por todas as dificuldades e desafios possíveis para obter uma recompensa de ver nossas crianças aprendendo e se desenvolvendo em todos os aspectos de sua vida.”

Importa refletir, nesse ínterim, que a dimensão sacrificial demonstrada pela narrativa da Docente A, em relação ao ser docente em meio ao processo educacional pandêmico, pode ser problematizada, segundo Hall (2003, 2006, 2016) como um exercício cultural de poder e subjetivação sobre a identidade e ação docente que precisa ser discutido, uma vez que o amor pela profissão não pode substituir e/ou suplantar a necessária cientificidade, profissionalização e proteção legal e trabalhista da ação educativa.

Exemplos que concretizam tais tentativas de modulação e controle da ação docente foram relatados pela Docente P1 quando essa denuncia que “durante a pandemia refleti bastante, sinto-me uma marionete do Estado e um saco de pancadas da sociedade.”

Apesar de se demonstrarem cientes, em variadas intensidades perceptivas, sobre tais processos culturais de modulação da identidade e ação docente, as educadoras participantes da investigação não se consideraram vulneráveis a estas influências sociais.

A Docente V acredita que “o profissional que ama o que faz procura não se deixar influenciar no seu trabalho” enquanto que a Docente P acredita que “alguns comentários negativos são de pessoas que não tem a ideia de como funciona uma sala de aula, por isso não considero.

Foi possível inferir que as histórias relatadas durante a investigação sinalizam à percepção de uma ação e identidade docente fortemente caracterizada pela efervescência constitutiva própria de importantes momentos de transição entre um valor estabelecido e outro a se estabelecer.

Ficou evidente, ainda, que a ciência dos processos de subjugação e precarização da ação e identidade profissional dos quais foram alvo durante o ERE

estimulou, nas docentes participantes, um exercício dialógico de troca, acolhimento e fortalecimento de ação e identidade entre pares como estratégia de resistência a um lugar de fala suplantado pelas adversidades institucionais, trabalhistas e de julgamento social.

A Docente A salienta tal interação contando que “sempre que necessário a equipe pedagógica [da escola] colaborava, nos mostrando sempre uma maneira de ajudar nossos alunos. Orientando com as dúvidas que surgiam e confiando sempre no nosso trabalho.”

A Docente P1 também exalta o acolhimento emocional recebido por seus pares de ação dizendo que “em ambas as escolas em que trabalho houve diálogo, apoio e compreensão por partes das equipes de dentro da escola pois tivemos apoio da equipe escolar para esclarecimento de dúvidas ou até mesmo uma palavra de carinho.”

A Docente A encerra a discussão interposta até o momento materializando essa dimensão afirmativa coletiva da identidade docente (re)inventada durante a pandemia refletindo que: “agora, olhando para trás vejo que foi difícil, mas conseguimos passar por essa fase da Covid-19 mais fortalecidos e perdendo o medo do desconhecido.”

Nóvoa (2022) tece reflexões sobre esse movimento de encontro vinculando-o à:

Uma forma de pertencimento mútuo. O princípio da reciprocidade é central para pensar e praticar uma pedagogia do encontro. Como escreve Boris Cyrulnik (2021), adoecemos quando somos privados da presença do outro. A empatia, enquanto capacidade de nos colocarmos no lugar de outro e de sentirmos com ele, é um elemento fundamental. (NÓVOA, 2022, p.49)

A perspectiva de valorização do comum e universal defendida por Nóvoa coaduna com o sentido de empatia e acolhimento demonstrado nas narrativas acompanhadas e prenuncia um novo momento na construção identitária da categoria docente onde o respeito e acolhimento do coletivo contribui para o fortalecimento e a beleza da autoimagem individual.

Considerando, enfim, o espectro de relatos dados pelas interlocutoras participantes foi possível compreender que os procedimentos educacionais emergenciais do ERE durante o período pandêmico compuseram um sentido insurgente de qualificação de autoestima em relação à identidade profissional das docentes consultadas. Fato esse que, por sua importância, nos permite esperar por

novos e profícuos tempos para a profissão docente.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucídio P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Em Rede: Revista de Educação a Distância*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, maio 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e CARIUS, Ana Carolina. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. *In: Educação & Realidade* [online]. 2021, v. 46, n. 2 Acesso em: 10 Julho 2022, e105199. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236105199>. Epub 09 jun 2021. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-6236105199>.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Organização: Liv Sovik. Tradução: Adelaide La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: UFMG. Brasília. Representação da UNESCO no Brasil, 2003 (Humanitas).

HALL, Stuart. A identidade cultural no pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: PUC - Rio, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e anti prendas**: uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 1986. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252830>. Acesso em: 14 mai.2021.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. Consciência socioprofissional e docência: a dimensão ético-política do trabalho docente no contexto da pandemia. *In: MAGALHÃES, Jonas et al. Trabalho docente sob fogo cruzado*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p. 31-69. Disponível em: <https://lpp-uerj.org>. Acesso em: 04 mai. 2021.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Nunca fomos humanos** - nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2001. (Estudos Culturais)

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.



SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica. *In*: COHEN, Jeffrey Jerome. *et al.* **Pedagogia dos monstros** - os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Coleção Estudos Culturais, 3)

SOUZA, Katia Reis de *et al.* Diários de professores(as) na pandemia: registros em cadernetas digitais de trabalho e saúde. *In*: **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [online]. 2022, v. 26. Acesso em 10 Julho 2022, e210318. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interface.210318>. Epub 14 Jan 2022. ISSN 1807-5762. <https://doi.org/10.1590/interface.210318>.

TROITINHO, Maria da Conceição Ribeiro et al. Ansiedade, afeto negativo e stresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da Covid-19. *In*: **Trabalho, Educação e Saúde** [online]. 2021, v. 19 Acesso em: 10 Julho 2022 , e00331162. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00331>. Epub 08 Dez 2021. ISSN 1981-7746. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00331>.

## 7 COMPOSIÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS

A presente pesquisa permitiu conhecer e refletir sobre o delicado, multifatorial e abrangente processo de constituição da identidade docente tomando como recorte temporal e cultural o desenrolar da pandemia mundial da Covid-19.

Ao centrar a investigação sobre as docentes do ensino público de Uruguaiana, referendadas no corpus de pesquisa e nomeadas pela letra inicial do prenome, pretendeu-se, utilizando a potencialidade da pesquisa narrativa de inferir possibilidades de compreensão sobre um fenômeno a partir de uma parcela segmentada de seus atores, suscitar interpretações sobre a influência do ensino remoto emergencial do período pandêmico sobre a identidade docente.

Mantendo em vista a relevância das discussões sobre esse tema e as perspectivas plurais oferecidas pelas composições teóricas e metodológicas escolhidas a partir da minha narrativa pessoal, enquanto docente que se constituiu pesquisadora, considero que os objetivos iniciais da investigação de oferecer possibilidades reflexivas e inconclusivas de compreensão sobre o fenômeno investigado chegaram a um termo qualitativo que pode contribuir para implementar novas discussões sobre o tema em análise.

Em acréscimo acredito que a vivência do processo investigativo-narrativo estabeleceu um espaço de autoconhecimento, encontro e reconstrução que contribuiu sobremaneira para que eu superasse os desafios enfrentados na pandemia me reconhecesse como ser narrativo que está docente e busca, pela experiência revelar, contar, concretizar a beleza de ser através do outro.

O trabalho realizado possibilitou um maior conhecimento sobre as dimensões constituintes da identidade docente e as influências por ela sofridas nesse período ímpar da coletividade humana, bem como permitiu inferir, dentro do universo analisado, o modo pelo qual as educadoras fundamentam esta construção em seus ambientes de experiência pessoal e coletiva.

Não obstante à transitoriedade destas inferências, ficou perceptível que a identidade docente, enquanto valor básico de auto imagem e estima, em consonância com o período que a condiciona e influencia encontra-se em especial efervescência constitutiva apoiada no estreitamento da relação dialógica e do reconhecimento mútuo entre pares profissionais.

Conclui-se, com tais impressões que a grande complexidade deste

processo individual impede que ele seja outorgado arbitrariamente por qualquer uma das dimensões de sentido e demonstra a necessidade de investigações futuras que abordem especificamente cada universo constituinte citado nessa investigação.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARRUDA, Eucídio P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede: Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, maio 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 188 de 03 de Fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/913976559/lei-14040-20>. Acesso em: 09 jun. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 343 de 17 de Março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 mai. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020 de 28 de abril de 2020**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&layout=edit&id=90771](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&layout=edit&id=90771). Acesso em: 09 jun. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2020 de 7 de julho de 2020**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&layout=edit&id=90771](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&layout=edit&id=90771). Acesso em: 09 jun. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2020 de 6 de outubro de 2020**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&layout=edit&id=90771](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&layout=edit&id=90771). Acesso em: 09 jun. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 19/2020 de 08 dezembro de 2020**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&layout=edit&id=90771](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&layout=edit&id=90771). Acesso em: 09 jun. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2 de 10 de dezembro de 2020**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&layout=edit&id=90771](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&layout=edit&id=90771). Acesso em: 09 jun. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 1 de 29 de dezembro de 2020**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&layout=edit&id=90771](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&layout=edit&id=90771). Acesso em: 09 jun. 2021.

BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

BAUER, Florence. Apresentação. *In*: UNICEF Brasil, CENPED Educação. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação, 2021**, n.p.". Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em 02 jun. 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BEHAR, Patrícia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. *In*: **Jornal da Universidade**, URGs, 2020, "n.p.". Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 06 jun. 2021.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.13-37.

CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira; SOUSA, Cyntia. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 151-171, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/95NVLbP9KrYDqrLdfzFsGRB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2021

CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e CARIUS, Ana Carolina. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. *In*: **Educação & Realidade** [online]. 2021, v. 46, n. 2 Acesso em: 10 Julho 2022, e105199. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236105199>. Epub 09 Jun

2021. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-6236105199>.

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. *In*: COHEN, Jeffrey Jerome. *et al.* **Pedagogia dos monstros** - os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Coleção Estudos Culturais, 3)

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de Experiência e Investigación Narrativa. *In*: LARROSA, Jorge *et al.* **Déjame que te Cuente** – Ensayos sobre Narrativas y Educación. Barcelona: Ed. Laertes, 1995. p. 11-59.

CONNELLY, Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história de pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2002. p. 105-131.

DOMINGO, José Contreras; FERRÉ, Nuria Pérez de Lara. La experiencia y la investigación educativa. *In*: DOMINGOS, José Contreras; FERRÉ, Nuria Perez de Lara (comps.). **Investigar la experiência educativa**. Madrid: Morata, 2010.

DONALD, James. Liberdade bem-regulada. *In*: COHEN, Jeffrey Jerome. *et al.* **Pedagogizados monstros** - os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Coleção Estudos Culturais, 3)

FOUCAULT, Michel . **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FONTANA, Roseli Cação. **Como nos tornamos professora?** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993. FRENTE CONTRAO

ENSINO REMOTO/EaD NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Implementação do “ensino remoto” nas redes públicas de educação básica na pandemia. *In*: MAGALHÃES, Jonas *et al.* **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p. 31-69. Disponível em: <https://lpp-uerj.org>. Acesso em: 04 mai. 2021.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da Docência. *In*: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. DOI: 10.1590/S1517-97022005000100004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022005000100004&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022005000100004&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 14 jun. 2021.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Organização: Liv Sovik. Tradução: Adelaide La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: UFMG. Brasília. Representação da UNESCO no Brasil, 2003 (Humanitas)

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural no pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: PUC- Rio, 2016.

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, p. 04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 24 mar. 2021.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge. **Estudar = Estudiar**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Sandra Corazza. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. (Educação: Experiência e sentido)

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. *In*: TARDIF, Maurice; LESSARD Claude; MAGALHÃES, Lucy (trad.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ. Vozes: 2012. p. 54 - 66.

LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e antiprendas**: uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul. Tese (Doutorado em Educação) – Programade Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 1986. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252830>. Acesso em: 14 mai.2021.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. Consciência socioprofissional e docência: a dimensão ético-política do trabalho docente no contexto da pandemia. *In*: MAGALHÃES, Jonas *et al.* **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p. 31-69. Disponível em: <https://lpp-uerj.org>. Acesso em: 04 mai. 2021.

MORAN, José. Educação híbrida: Um conceito-chave para a educação hoje. *In*: BACICH, Lilian; NETO; Adolfo Tanzi; TREVISANI; Fernando de Mello (org.). **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Ed. Penso, 2015. p. 40-56.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto. Porto Editora, 2014. (p. 13-34)

\_\_\_\_\_; Alvim, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. *In*: **Dossiê Democracia, Escola e Mudança Digital: Desafios da Contemporaneidade**. Educação e Sociedade 42. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>. Acesso em 04 jun. 2022.

OMS, Diretor geral (2017-2022: Tedros Adhanom Ghebreyesus). **Discurso por**

**ocasião da Abertura da 74 Assembleia Mundial da Saúde.** Genebra, 24 mai. 2021. Disponível em: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/director-general-s-opening-remarks-at-the-world-health-assembly-----24-may-2021>. Acesso em: 05 jun. 2021.

OPAS/OMS. Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde. Histórico da pandemia de COVID-19. *In: Folha informativa sobre COVID-19.* Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 04 jun. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEEEd-RS 0001/2020.** Orienta as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades escolares, excepcionalmente, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus – COVID-19. Disponível em: <https://ceed.rs.gov.br/parecer-n-0001-2020>. Acesso em: 09 jun. 2021.

SALES, Shirlei Rezende. Etnografia + netnografia + análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em educação. *In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 111-132.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Almedina, 2020.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2006.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SILVA, Ana Virgínia Maria da; ARAÚJO, Débora Magalhães; NEGREIROS, Fauston. O congresso nacional brasileiro no contexto da pandemia de Covid-19: análises a partir da Psicologia Escolar Crítica. *In: NEGREIROS, Fauston; FERREIRA, Breno de Oliveira. (org.). Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 30-65.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Nunca fomos humanos** - nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2001. (Estudos Culturais)

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica. *In: COHEN, Jeffrey Jerome. et al. Pedagogia dos monstros* - os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo



Horizonte: Autêntica, 2000. (Coleção Estudos Culturais, 3)

SOUZA, Katia Reis de *et al.* Diários de professores(as) na pandemia: registros em cadernetas digitais de trabalho e saúde. *In: Interface - Comunicação, Saúde, Educação* [online]. 2022, v. 26. Acesso em 10 Julho 2022, e210318. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interface.210318>. Epub 14 Jan 2022. ISSN 1807-5762. <https://doi.org/10.1590/interface.210318>.

SOUZA, Solange Jobim e; GAMBÁ JR., Nilton. Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. *In: Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, 2002, p. 104-114. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 11 set. 2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD Claude. Introdução. *In: TARDIF, Maurice; LESSARD Claude; MAGALHÃES, Lucy (trad.). O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ. Vozes: 2012. p. 7-22.

TROITINHO, Maria da Conceição Ribeiro *et al.* Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da Covid-19. *In: Trabalho, Educação e Saúde* [online]. 2021, v. 19 Acesso em: 10 Julho 2022 , e00331162. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00331>. Epub 08 Dez 2021. ISSN 1981-7746. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00331>.

URUGUAIANA, Conselho Municipal de Educação, **CME/Deliberação N° 001/2020 de 27 de abril de 2020**. Orientações Preliminares sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais, em caráter de excepcionalidade e temporalidade, enquanto permanecerem as medidas de isolamento de prevenção e combate ao Coronavírus-COVID-19, determinadas pelas autoridades competentes. Disponível em: <https://www.uruguaiana.rs.gov.br/uploads/departamento/22824/XoSM6lsqlbZa9RJwmZDmBtSnTgtmmSbE3.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2021.

URUGUAIANA, Conselho Municipal de Educação, **Parecer CME/Uruguaiana N. ° 004 /2020**. Orienta as escolas integrantes do Sistema Municipal de Ensino de Uruguaiana sobre a reorganização do calendário escolar 2020, considerando a excepcionalidade causada pela pandemia da COVID-19. Disponível em: <https://www.uruguaiana.rs.gov.br/uploads/departamento/22831/uDiVIWXNF03Q-xERDjOcgR3G7I2aS5pt.pdf>. Acesso em 09 jun. 2021.

VASCONCELOS, Claudia da Camara Canto; CHIQUETTI, Eloá Maria dos Santos. (Des) Atenção na escola? Contribuições da UNICAMP aos mecanismos atencionais na educação. **Revista Intersaberes**. UNINTER. v. 15, n. 35, 2019. Disponível em: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1822/414447> Acesso em: 03 jul. 2020.

VASCONCELLOS, Claudia da Camara Canto. EJA e Cidadania: a construção de ações cidadãs no universo escolar da EJA no Ensino Fundamental. **Revista da Graduação Publicações de TCC**. PUCRS. Porto Alegre, v.1, n1., 2008, Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/view/3495>. Acesso

em: 29 jun. 2020.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: “Ensino Remoto Emergencial e histórias contadas: novos sentidos sobre identidade docente”

Pesquisador responsável: Elena Biling Mello; Fabiane Ferreira da Silva.

Pesquisadores participantes: Claudia da Camara Canto Vasconcellos

Instituição: Universidade Federal do Pampa - Unipampa

Telefone celular do pesquisador para contato (inclusive a cobrar): (55) 996281565 (Fabiane); (55) 98442-1783 (Claudia).

E-mail de contato: claudiavasconcellos.aluno@unipampa.edu.br

Prezado(a) docente você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), na pesquisa intitulada: “Ensino Remoto Emergencial e histórias contadas: novos sentidos sobre identidade docente” cujos dados produzidos através de questionários estruturados serão utilizados para a escrita de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de mesmo nome, que tem por objetivo conhecer e problematizar as influências do Ensino Remoto Emergencial no período pandêmico sobre a identidade profissional docente.

A referida pesquisa justifica-se pela necessidade da realização de estudos que problematizem as influências trazidas pelo período pandêmico à identidade dos (as) docentes, devido a importância desses profissionais enquanto ‘sujeitos’ propositores ativos de uma sociedade mais livre, justa, democrática e inclusiva e ela estará sendo coordenada pela Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Fabiane Ferreira da Silva, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da UNIPAMPA, tendo as atividades conduzidas pela pesquisadora/discente do programa Claudia da Camara Canto Vasconcellos.

Estarão entre os benefícios da sua participação a possibilidade de qualificar

suas significações sobre os temas discutidos tendo acesso à informações e experiências diferenciadas; sentir-se incluído (a) nos debates sobre temáticas afeitas

à própria categoria profissional; contribuir para a ampliação e qualificação das problematizações do campo teórico sobre a constituição da identidade docente e, ainda, auxiliar na proposição de agendas futuras em pesquisas científicas voltadas para esta categoria profissional.

Os resultados compostos por este estudo poderão contribuir beneficentemente para qualificar a compreensão sobre elementos formativos da identidade profissional dessa categoria auxiliando na reflexão sobre estes temas de forma significativa aos (às) professores (as).

Serão tomadas as seguintes medidas e/ou procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas: Apenas as pesquisadoras do projeto, que se comprometeram com o dever de sigilo e confidencialidade, terão acesso a dados de identificação dos (as) participantes e não farão uso destas informações para outras finalidades, sendo assim, o material coletado será armazenado em local seguro e exportado para um banco de dados do Microsoft Access ( Microsoft Corporation, Remond, Washington, Estados Unidos), versão 2013.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos anos, conforme Resolução 510/16 do CNS e orientações do CEP/Unipampa e com o fim deste prazo, será descartado.

Os riscos que envolvem a sua participação são mínimos, estando entre eles o constrangimento em responder alguma pergunta e, caso você se sinta envergonhado(a) ou desconfortável para escrever sobre algum assunto que surja durante o questionário você pode escolher por não responder, falando somente sobre o que for de sua vontade. Se esse desconforto persistir você poderá, a qualquer momento, interromper os questionários sem nenhum prejuízo.

Serão adotadas as seguintes medidas iniciais para a minimização de qualquer dos riscos já elencados no projeto durante a realização dos questionários: troca da pergunta que ocasionou desconforto ao participante, interrupção total ou parcial da execução dos questionários, disponibilização do tempo necessário para que o(a) participante retome as condições ideais para a realização da entrevista e/ou questionário e disponibilização do atendimento médico que se fizer necessário com custas e transporte a cargo da pesquisadora. Caso durante a pesquisa você sinta algum mal estar ou apresente algum desequilíbrio emocional, a discente/pesquisadora garantirá a assistência imediata e integral ao participante da

pesquisa, conforme a Resolução 466/2012. “Assistência Imediata II.3.1: é aquela emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que dela necessite. II.3.2: Assistência Integral: é aquela para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. A qualquer momento você poderá desistir de participar da pesquisa e retirar o termo de consentimento sem qualquer prejuízo econômico e emocional.”

Se houver algum dano, decorrente da presente pesquisa, você terá direito à indenização, através das vias judiciais, como dispõem o Código Civil, o Código de Processo Civil, na Resolução nº 466/2012 e na Resolução nº 510/2016), do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Conforme a Resolução 466/12, é uma exigência ética das pesquisas: comunicar às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, os resultados e/ou achados da pesquisa, sempre que estes puderem contribuir para a melhoria das condições de vida, da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados.

Após a conclusão da pesquisa, será dado um retorno aos (às) profissionais de educação participantes através da comunicação dos principais resultados produzidos nos encontros em forma de escrita científica

A pesquisa poderá ser publicada em artigos, dissertação e apresentação em congressos, sempre respeitando o termo de confidencialidade e ética em pesquisa, assegurando o sigilo completo dos participantes onde serão mostrados apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar qualquer informação que esteja relacionada com a privacidade dos (as) mesmos (as).

A qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Também, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Caso concorde, você participará de um Questionário Biopsicossocial seguido de outro de caráter narrativo, hospedados, ambos na plataforma Google Formulários.

A participação neste estudo não trará nenhum custo excedente ao orçamento do(a) participante, considerando que os recursos de acessibilidade virtual necessários aos questionários que já devem ser de uso cotidiano do(a) mesmo(a),

nem esse(a) receberá qualquer vantagem financeira. Em caso de custo excedente ele será atendido pela pesquisadora/discente.

Havendo qualquer dúvida você poderá realizar uma ligação a cobrar para o número da coordenadora da pesquisa Fabiane - (55) 996281565 ou para a pesquisadora/discente - (55) 984421783 ou ainda, diretamente para o comitê de ética da UNIPAMPA (55) 84541112 para saná-la.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações acima, no caso de assentir à proposta de participação no estudo, confirme a opção de ACEITO ao final deste documento, que será disponibilizado a você, na íntegra, via Google Formulário no e-mail previamente designado, reiterado esteja que a presença nominal da pesquisadora/coordenadora e da pesquisadora/discente nesse termo configuram seus prévios conhecimento e aceite em relação às disposições contidas no próprio.

Elena Billig Mello  
Fabiane Ferreira da Silva  
Coordenadoras Responsáveis

Claudia da Camara Canto Vasconcellos  
Pesquisadora Participante

Uruguaiana, Fevereiro de 2021.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/Unipampa – Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592, Prédio Administrativo – Sala 23, CEP: 97500-970, Uruguaiana RS. Telefones:(55) 39110200 Ramal:2289, (55) 39110202.

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO BIOPSIKOSOCIAL:

1 Idade:

- Entre 20 e 30 anos
- Entre 31 e 40 anos
- Entre 41 e 50 anos
- Entre 51 e 60 anos
- Mais de 60 anos

2 Auto-declaração de raça:

- Branca
- Parda
- Negra
- Indígena
- Amarela

3 Sexo:

- Feminino
- Masculino
- Não binário
- Prefiro não responder

4 Estado civil

- Solteiro(a)
- Casado(a)
- Separado(a)
- Com companheiro(a)
- Outro

5 Filhos ou dependentes:

- Até 2
- Entre 3 e 4
- Entre 5 e 6
- Mais de 6

7 Formação acadêmica:

- Ensino médio
- Ensino superior
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

8 Tempo de trabalho como professor(a):

- Até 5 anos
- Entre 6 e 15 anos
- Entre 16 e 25 anos
- Mais de 26 anos

9 Ciclo de atuação no Ensino Fundamental:

- I Ciclo - de 1° ao 5° ano
- II Ciclo - de 6° ao 9° ano

10 Área de atuação no Ensino Fundamental:

- Sala de aula regular- unidocência
- Sala de aula regular - por disciplina
- Atendimento Educacional Especializado
- Educação Física no Ciclo II

11 Carga horária semanal:

- 20 horas
- 30 horas
- 40 horas
- 50 horas
- 60 horas

12 Número de escolas que atua:

- Uma escola
- Duas escolas
- Três escolas



Mais de 3 escolas

13 Número total de turmas que atende:

Uma turma

Entre duas e quatro turmas

Entre cinco e seis turmas

Mais de seis turmas

14 Número total de discentes atendidos:

Até 30 discentes

Entre 31 e 120 discentes

Entre 121 e 180 alunos

Mais de 180 alunos

15 Localização da escolas em que atua:

Somente área urbana

Somente área rural

Na área urbana e rural

## **APÊNDICE C - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO NARRATIVO ESTRUTURADO :**

Como tem sido viver a experiência da pandemia da Covid-19 para você?

Quais aspectos desse período tiveram maior representatividade em sua vida?

Como tu avalia a tua experiência com as atividades do Ensino Remoto Emergencial?

Na sua opinião quais as maiores dificuldades, desafios ou recompensas que os(as) professores(as) encontraram em seu exercício docente nesse momento de pandemia? Você compartilha de algum deles?

Você tem recebido suporte institucional para o desenvolvimento das atividades remotas? Se sim, como você o descreveria?

Você se sente atendido/considerado/valorizado pelo suporte institucional recebido? Como esse sentimento influencia a sua relação com a profissão?

Como você descreveria a relação dos(as) docentes com as crianças e as famílias nesse período de Ensino Remoto Emergencial? Qual a sua vivência pessoal a esse respeito?

Como essa relação família x docente influencia a sua vida de uma maneira geral e como ela impacta em sua relação com a profissão?

Como você percebe o pensamento/posicionamento da comunidade em relação ao trabalho do professor nesse momento?

Você acredita que esse pensamento/posicionamento possa influenciar a sua vida de uma maneira geral ou que possa impactar em sua relação com a profissão?

Que reflexão você faria a respeito do(a) professor(a) de antes e de depois da

pandemia? Você se inclui nessa reflexão?

Você acompanha o que vem sendo noticiado/comentado na mídias como tv e Facebook sobre o trabalho do professor(a) nesse período? Como você percebe esses comentários?

Você considera que influências externas como famílias, comunidade, mídias, etc.. poder influenciar a sua relação com a profissão? Em que aspectos?

## APÊNDICE D - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE:

### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do projeto:** Ensino Remoto Emergencial e histórias contadas: novos sentidos sobre identidade docente

**Pesquisador responsável:** CLAUDIA DA CAMARA CANTO VASCONCELLOS

**Campus/Curso:** Fundação Universidade Federal do Pampa UNIPAMPA - Campus Uruguaiana - Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências Química da Vida e Saúde

**Telefone para contato:** (55) 98442-1783

**Local da coleta de dados:** Escolas da rede pública do município de Uruguaiana.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade e o anonimato dos sujeitos cujos dados serão coletados através de questionários no ambiente virtual da Internet Google Formulário. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos sujeitos e serão mantidas em poder do responsável pela pesquisa, Prof.(a) Pesquisador(a) Claudia da Camara Canto Vasconcellos por um período de 5 anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Uruguaiana, 23 de dezembro de 2021.

.....  
*Claudia da Camara Canto Vasconcellos*

*RG 1050998564*

*CPF: 745.983.170-00*